

森教二のライフヒストリー研究(その3)

——和歌山県における生活綴方教師の一典型——

The life-historical approach to “Kyoji MORI” (III): a teacher of elementary school in Wakayama Prefecture.

船 越 勝

Masaru FUNAGOSHI

(和歌山大学教育学部教育学教室)

森 教 二

Kyoji MORI

(前和歌山市立野崎小学校)

2014年9月30日受理

I 問題の所在

教師は、どのような過程を通して、教師になるのか。和歌山県における小学校教師森教二は、どのような過程を通して和歌山県や近畿ブロックをリードする生活綴方教師の森教二になったのか。本稿は、長年和歌山市の小学校教諭を勤めてきた森教二を和歌山県における生活綴方教師の典型と見なして、森教二の教師としての成長過程を教師のライフヒストリー研究にもとづきながら、分析・検討しようとするものである。森の教師としてのライフヒストリーは、その時期区分は既に報告しているように、7期に分けられると私たちは考えている。

本稿は、こうした森のライフヒストリー研究の第3報であり、森教二の教師人生における飛躍期ともいえる第5期の和歌山市立楠見小学校時期から、最後の学校となった第6期の野崎小学校に勤務していた時期の間が中心的な分析の対象となる。とりわけ、楠見小学校に勤務していた6年間は、小学校教師としても、生活綴方教師としても、また、学校づくりの実践としても、森は大きな飛躍を見せた時期であり、彼の教師人生においても、大きな意味を持っていたように思われる。

では、具体的に、この時期における森の教育実践・教育運動とそれを通じた教師としての成長の姿を見ていることにしよう。(船越)

第1章 第V期 自らを充実させながら期待に応える ことで育てられた楠見小学校時代

第1節 民主主義的で地域に根ざした学校を職員総意 でつくり上げていく

第1項 楠見小学校への転任とそこでの学校運営

楠見小学校時代は、時系列に述べることをしないで、内容ごとにまとめて記述していきたいと思う。内容によって、時期がずれていることもあると思う。

昭和57年4月1日、赴任先の楠見小学校へ行った。児童数2200名、教職員93名、青年教師53名、新採用教員17名の超マンモス校であった。校長面談のあと、転任してきた者の中から人事対策委員に選ばれみんなの

後に続いて人事について校長交渉をつづけた。誰だれ先生を何年生にという要求ではなく、全ての先生の要求を実現してほしい、それができなければ説得をしてほしいということであった。校長先生との話し合いの後、管理職以外の先生に交渉の結果の報告があった。その後はまた、休憩に入る。長い長い休憩の後、また報告。こうして、4月1日は真夜中を迎え、翌日に持ち越すことになった。

翌日の午後、校長先生から、担任の発表があった。全員から大きな拍手がわきおこった。この拍手は一体何なのだろうか。今までの担任発表のあのしらけた空気とは全くちがうものであった。それは、希望外の先生に対する校長や教頭の説得があり、例えば、この学年を持って頑張してほしい。当該の先生はその説得を受け入れ、この学年を受け持って頑張るという決意を表明する。そうした双方の努力が拍手となって表れたものであった。それ以後、楠見小学校では担任を決めるまでの校長のしんどさはいかばかりか。後の校長は、「民主主義とはこんなにも時間がかかるということがわかった。」と言ってから担任発表を行った。

教職員は、説得の休憩時間が格好の交流の時間となり、転任して来た先生と元いた先生とが仲良くなれる時間となっていった。

担任が決まると、各学年10名の担任が集まって、教務主任の推薦、現職教育主任の推薦、保健主事の推薦、生活指導主任の推薦、同和主任の推薦、そして最後に学年主任の推薦があり、校長はこの推薦された方々を追認するということがあった。任命制の学年主任や教務主任が当たり前の和歌山市内の小学校の現状であったにもかかわらず、自分たちで主任を決めるということは、やる気そのものがわき起こってくるような気がした。

新しい教職員の歓迎会がまたド肝を抜かれた思いであった。それは、4月29日、バス1台借り切ったの飛鳥村へのバスツアーであった。子どもを連れてきてもいいということで、親子で参加する先生もいた。1日みんな一緒に歩いて、最後に石舞台古墳にはバスが来

てまってくれていた。新旧の職員は充分に交流ができる機会になった。

第2項 地区懇談会

(以下の取り組みの中で、必要な部分は「学校だより」の中から、保護者や子どもの感想やアンケート、作文を紹介することにする。)

今までにない学校の運営に、目を白黒している間に、夏休み前の地区懇談会の話し合いになっていた。地区懇談会は、昭和48年から始まった。昭和49年から社会科教科書に「部落問題」が記載されるようになったので、その理解と協力を得るという意味もあって、全ての地区で懇談会をするというのがその趣旨であった。しかし、保護者の方も、「部落問題」のための懇談会であったので、いつの間にか「懇談会には1回参加すればいい」というようになってきていたのが現状であった。そこで、「部落問題」そのことだけでなく、「すこやかに伸ばそう子どもたちを——今、子どもたちにとって、何を一番大切にしなければならないか。親として、学校として、地域として——」というテーマで、子どもの生活、健康、心、学力、仲間などについての話し合いをするようにしていこうという方向になっていた。

全部で10地域に別れて懇談会をしていった。(楠見西小、楠見東小と分離していき、会場の数も少なくなっていた。最終7カ所。)きつい要求の出る所もあったし、宿題が多すぎるという話をされる保護者もいた。懇談会が終わると「さと」というレストランに集まって、出された問題について話し合った。帰宅は夜中であった。懇談会では、基調の報告をするのが同和部の先生の仕事であった。はじめての懇談会であったので、ドギマギしながらついていったように思う。

地区懇談会の保護者の感想

- ①初めて参加したので、少し驚きました。地区の人たちだけで話し合うと思っていました。子どもたちのことを熱心に考え、その将来を思う人たちがまだまだいるのだと思い、安心しました。こちらへ越えてきて1年と8ヶ月。まだ地区のことも充分わからず、1年生の長男に案内されて“大谷古墳があるのだなあ”と最近わかりました。新聞紙上の殺伐とした事件の多いこの頃、心あたたまる気持ちで帰途につきました。
- ②前回までと違い、今回は、私に思うことがあり、是非参加したいと思っていたところ子どもが資料を持ち帰ったので読んでいくと、今の私にぴったりの項目を見つけました。それは、思春期前期の子どもの心、6年生までの成長と題して書いた作文です。読み終えて近頃の娘の態度に納得しないわけにいかなくなりました。当日は、子どものつくウソについて、どのように対処すればいいものか、高学年のいらっ

しやるお母さんと先生に問い、お母さんから、私と同じだと伺い、ほっとしたり、先生にはまとめて解決した方法、適切なアドバイスをいただき、大変参考になりました。

- ③毎年人数が少なかったりで、資料を作ってください先生方に申し訳なく思いましたが、今回は、多数の参加でいろいろな意見を聞かせていただいて、勉強させていただきました。私も含めて、今は、「成績さえ良ければ、何もかもできている」という親が多いですね。家庭ですることをきちんとできないで、子どもが悪くなるとすべて学校や先生の責任にしてしまうのはどうでしょうか。子どもが自殺したりするの、親、学校、地域でもっと考え、話し合わなければいけないと思います。親は同じ命にかかわることでも、インフルエンザの注射をして、死者が出ると止めるけれど、子どもが自殺しても塾習いはやめさせられません。私達の小学校の頃とは、親も子どもも随分違うことを痛感します。
- ④あまり広くない集会場に40名も父兄の方々がお忙しい中お集まりいただいたの地区懇でした。先生がおっしゃっていたように、地区の集まりの中で、こんなに大勢の方々が顔を合わせるの、後にも先にもこの会ぐらいですので、それだけでも意味のあるものだと思います。先生方から、子どもたちの学校での様子をお話していただいた中で、休憩時間に外に出ないで廊下にずうっと並び、水筒の氷を舐めているのを聞き、子どもが水筒に氷を入れちゃ駄目って先生が言った訳がわかりました。きっと、子どものクラスでも同じようなことをしていたのでしょう。いろいろ反省することの多い地区懇でしたが、子どもたちの生活のリズムをなおさなければ、基本的な生活態度はよくならないというお話は、わが家にも大いにあてはまることですので、特に印象に残りました。
- ⑤とてもいい会で、参加してよかったです。二人の子どもの内、息子はもはや楠見小を卒業し、娘も今年で卒業しますので、10年間参加した地区懇の参加納めと自分でも心で思い、今年こそは前もって、いただいた資料の冊子を全部読んで参加しました。読みながら、息子が楠見に入学した時のことを思い浮かべ、まだ健在だった父(息子にとっては祖父)に手をひかれた入学式の写真を取り出し涙……。楠見小の地区懇の歴史と共に、私共、子どもの成長の歴史も振り返ってみる機会ともなりました。終わって、家に帰って、六年の娘に、「今日、思ったより寄りがすくなかった。」と話すと、「でも、うちのお母さんは、勉強してこれたからよかった。」と励ましてくれ、やはり、子どものために、これからもこういう会には参加して、皆さんの姿に学んでいきたいと思いました。先生方、いいお話をありがとうございました。

第3項 運動会

運動会はまたすごい人出であった。子ども父母祖父母たちがみんな揃って見に来てくれた。運動場は身動きの取れない状態で、演技のために入場門の所に集まるのにも随分時間がかかった。昭和57年は2200名、それ以後、3つの学校に分離し、子どもの数も随分減少していった。運動会では、子どもと保護者の美しい姿を見させていただいた。

運動会の練習も今まで経験してきた学校のような大きな声での怒号ではなく、やさしい指示で子どもをうごかしていく。練習中のある時、他府県からの見学があったとき、運動会の練習中なのにあまりに静かなので、「運動会の練習中なのですね」と尋ねられたと教務主任が言っていた。

運動会後の保護者の感想

- ①さあ、運動会が始まります。進行する我が子を見て、ああ6年生なんだ、今年で最後なんだと思うと、心がズキンとして、思わず胸に手がいてしまいました。リレーの出番を待っている間の緊張した顔。みんな「もうあかん。ドキドキしてきた。」と言っていたのに、あの頑張り様は見ている人達を涙ぐませたり、喜ばせたり、思わず大声を出させたり、とても力が入りました。去年まで、よその子の組体操を見ていたのに。6年生は大変だなあと考えていたのに。今年は、我が子と思う一層目をこらして見入ってしまいました。下級生の世話、運動会の進行、みんな生き生きしていました。毎日持って帰る体操服のドロと汗で白く筋の入った赤帽が練習の厳しさを物語っていました。でも、みんな揃ったトレパン姿が素晴らしく立派に見えたこと。思わず大きな声で叫びたい。あれが私の子ども。あれが6年1組の子どもたち。あれが楠見小の6年生。
- ②毎年、運動会は素敵なドラマがあります。今年は6年生女子のリレー。ゴール寸前、思い違いで一位になれなかった4組のアンカー。一瞬の喜びが悲しみの涙となり座り込んでしまった。その時、まわりに集まり肩を抱き、慰めているクラスの人達。その姿に胸がつかまりました。6年生最後の運動会、一位になりたかったでしょう。悔しい気持ちもあるでしょう。けれど、すぐ、その子の気持ちになり、慰め合える素晴らしい友だち、クラスですね。これが、楠見で先生方が今まで育ててくださったものだと思います。顔をクシャクシャにして退場していくあなたに、思わず涙がこぼれましたが、4組は1位という順位以上に、もっと素晴らしいものを得たのだと思います。小学校最後の運動会、とても暖かいおもいでが残りました。ありがとうございました。
- ③一人ひとりの似顔絵の旗がはためき、秋空の下で無事運動会も終わり、ホッとされたことだろうと思います。6年生の組体操も立派でした。手が痛くなる

程拍手しました。先生方も大変だっただろうと思っています。どうもありがとうございました。

- ④よい天気にも恵まれ、元気に運動会ができ本当によかった。子どもが帰るなり、「今日、メチャメチャパワー出したんだけど、一等になれなかった。」と残念そうでした。でも、最後まで頑張ることが一番だということのを少しは感じてくれた様です。楠見小学校のテーマのごとく、「力と心をひとつに」した運動会でした。何をするにも、この気持ちを子どもたちに持ち続けてほしいと願います。6年生の組体操、いつもながらさすがに立派です。今、子どもは3年生。あと3年先の我が子、あんなに成長するのかなと、ふと思いました。先生方、役員の皆様、ありがとうございました。

第4項 研究活動と保護者との学び合い

研究会、特に、「同和教育の授業と教材研究会(同授研)」には、毎年28名も29名も参加した。そして、「生活綴り方教育」、「文学教育」、「社会科教育」、「学級づくり」等の学習を積み重ねていった。校内でも教材研究会は熱心に行われ、特に6年生は毎週月曜日には夜遅くまで「社会科歴史教育」の教材研究会を担任と同和推進教員とが参加しておこなっていた。また、夏休みには、教員全員で文学教育の教材研究を「同授研」で学んだ方法を取り入れながら行った。

昭和57年、楠見小学校は楠見西小学校を分離するために、西分校が造られた。翌々年に楠見東小学校が造られ分離していった。こうして、昭和57年が最高の児童数であったが、3年後には900名の児童数になった。

夏休みの校内研修は、文学教材の教材研究の他に、有田の川崎祐三先生に来ていただき、異年齢集団の遠足(縦割り遠足)の実践の話を聞いた。それは、地区懇談会で、子どもたちに地域の縦の社会がなくなっている。そのことを学校はどう考えるのかという宿題をもらっていた。また、楠見東小学校と一緒に笠松浩二先生に文学教育の進め方を話してもらったりした。

昭和57年以降の実践のテーマは「どの子にも豊かな学力を」とし、実践を進めていく柱として、第1は、「基礎学力の充実をはかる」、第2は、「仲間づくりを重視した学級づくりをすすめる」、第3は「人間、社会、自然、文化を見る目を育てる」である。実践のまとめは①「基礎学力」、②「仲間づくり」、③「文学」、④「人間・社会・自然・文化」、そして、養護学級の担任も、専科教員も全員が「楠見の子どもを見つめて」というテーマでレポートを作成した。後に、3月末の内示の日に、1日ばかりで、まとめを学習する日に設定し、全学年がレポートし、それについて討議する日として定着していった。

卒業の時期が近づいて来ると、全教職員が「贈る言葉」を式の中で歌うことになった。昼休みに体育館に

集まって高音と低音に別れて合唱の練習をした。3月に入ると、職朝が終わると職員室で、歌の練習が始まるのであった。卒業式は舞台に向かって右半分には卒業生が座り、左半分には在校生が座り、後ろには保護者が座った。卒業生と在校生・教職員は対面して着席していた。名前を呼ぶのは教務主任で、担任は証書を筒に入れて卒業生に一言言って握手をする。

職員室も2つ、会議になると、第2職員室の2年、3年、4年の先生たちは第1職員室へ集合する。教室2つ分の前の方は霞んではっきり見えない。司会の先生がマイクをもってすすめていく。

新採用が17名という異常な人事配置にも、「楠見小学校は子どもを変えるだけでなく、教師も変える」という意識に立って、若い先生を一人前の先生にして送り出すという取り組みが、研究・研修もその役割を担っていたように思う。

第2年目からこの取り組みの他に、「夏休み親子夕涼み映画会」を始めた。PTAのコーラスや子ども向けの映画「待ってました転校生」「対馬丸」「二十四の瞳」「小麦色の天使」などの映画を上映した。

秋の夜に「パネルディスカッション」を体育館で行った。20代、30代、40代、50代の教師と、保護者代表(ある時は校区の整形外科の医師に発言してもらった)が、15分程度、今一番考えていることを発言してもらった。何年かの間続けられたが、一度発言した者は除くということであったので、残っていく発表予定者は困ってしまうということで、「母親大会方式」の「子どもを育てる会」(低学年、中学年、高学年の3つの分科会にわかれる)に切り替えていった。基調報告を放送で行ったあと、話し合いに入っていた。

第5項 縦割り遠足の取り組み

1. 初めての縦割り遠足

縦割り活動に取り組みたいということで、夏休みの研修会では、有田郡の川崎祐三先生に「縦割り遠足や異年齢集団の活動について」長時間実践例をきくことができた。そして、2学期の会議で、秋の遠足を各学年2名ずつ12名の班による「縦割り遠足」を実施したいという提案をしたところ、全員の先生たちから快く賛成してもらった。綿密な準備と事前調査、子どもたちの班編制、班での楽しいゲームなどの取り組みを入れたり、自分たちの班の旗を造ったり、班長会を開いたり、保護者への協力やパンフレットを作成したり、校務店さんのご協力で簡易トイレを設置したりして、当日を迎えた。テーマとして「校区めぐり遠足」として、自分たちの地域を一周する遠足である。二方向に別れて出発した。学校から大谷古墳を通して、目良団地の中を通り、東洋台の住宅の中を通り近畿大学附属高校の横を通り、鳴滝団地から山に入り、花木団地の中を通して、打手川の上流まで行って昼食。逆のコー

スは平井の中を通り、打手川に沿って山を目指して進んで行く。東周りの一団と出合ったところで昼食ということにしていた。途中では家々の前で保護者の皆さんが拍手をしてくれたり、声をかけてくれたりした。教師の引率はなく、班長さんに全てを任せ、教師は所どころにチェックポイントを設け、隠し文字の一字を遠足カードに押印して人数を確認した。パンフレットには、歩いていく道々に出合う草花とその解説、日程とコースなどを記載していた。

こうして、第1回目の縦割り遠足は無事に終わり、この縦割りを卒業まで続けていこうということで、卒業していく6年生のお兄ちゃんやお姉ちゃんの顔を模造紙半分の大きさにちぎり絵で表現し、卒業式の体育館に張り出した。

翌年には、1学期ははじめから班編制をし、「アドベンチャーOL」や運動会の全校ダンスを縦割り班がひとつのグループとして「ジギスカン」を踊ったり、遠足は前年通り「縦割り遠足」を、そして、3学期には「ちぎり絵」の取り組みをして、班長さんや副班長さんを送り出していった。

2. 逢帰ダムへの遠足の概略

この年は、全校児童900人。12人の班が75できた。事前に孝子の駐在所と農協と岬町とに協力のお願いをし、役行者にゆかりのある「逢帰」の言われのパンフレットをいただき、それを自分たちのパンフレットにも載せることにした。300人をひとつの大集団として、3つの大集団を編成し(各25の班)、岬町の孝子の山手にある「逢帰ダム」への遠足を実施した。全長12km、紀ノ川駅から孝子駅まで電車に乗る。電車に乗り、孝子の駅で降りるまでは4名の教師が引率した。後は、班長・副班長に任せ、教師は途中のチェックポイントで人数の確認をし、体調を見て励ました。運動場で300人を送り出し、しばらくしてまた300人を送り出し、少ししてまた300人を送り出す。孝子駅から逢帰ダムまでの間をバイクで見回る。この年は、大集団のはじめの2つの班長・副班長12名と、担当の教師5名位が、土曜日の午後、弁当を持って同じコースを歩くことにした。ダムを一周するとき、この桜の木所で記念写真を撮ろうとか、お弁当は自分たちでここがいいと思うところであつたように、班長さんたちにコースの確認をしていった。帰りは電車に乗らず、平井峠を越えて学校まで歩いて帰るというかなりきついコースであった。

チェックポイントでの確認、バイクでのパトロール、記念写真撮影など、必要な所には教師が姿を見せていた。平井峠の坂道を1年生を背負ったり、手を引いたり、6年生には、大変な苦勞をさせた遠足であった。1年生の担任が引率して同じコースを遠足したならば、おそらく殆どの子どもが泣いて、前にすすまなかったであろうと思う。

学校に早く着いた子どもたちが、県道を帰ってくる

子どもたちに拍手をして迎えてくれた。子どもたちの、私達の及ばない大きな力を再認識させてくれた遠足であった。今回も工務店さんのご協力により、簡易トイレを2カ所設置することができたし、それを運び、設置してくれる若い先生たちの活動には目を見張るものがあった。

翌年の河西公園から磯ノ浦への縦割り遠足についての子ども作文は、100人分を「学校だより」に載せ、体調が悪くて遠足にいけなかった8人の作文も「学校だより」に掲載した。

平野長先生(楠見小学校の教頭)が、「連れ子でいて、捨て子にされた」というのを気にして、当時の校長に私を楠見小学校に来るように配慮してくれたという話を数年後に聞いた。

平野先生がその2年後、楠見小学校の校長になった。4月、人事異動の後の残った職員達で、校長になったお祝いを職員室で行った。「身体を大切に、職員を大切に、そして、子どもを大切にしてほしい」ことをお願いした。平野校長先生は、「わしの行く道を踏み誤らすな。」とは口癖のように言っていたが、殆どの取り組みについては教職員に任してくれていた。

その後の取り組みについては、前年度の取り組みを踏襲しながら、大きな取り組みは「卒業式をひな壇で」というのがある。卒業生を舞台にひな壇を造り、保護者の皆さんからよく見える位置に座る形式にした。そして、卒業証書は体育館の真ん中に40cm位の高さに演壇を置き、卒業生は花道(床から40cm)を通して体育館の真ん中まで進んできて証書をもらう。その姿を保護者は目の前で見ることができる。そして、保護者も「別れの言葉」の中で「若者たち」の歌を歌い、職員は、毎年のように「贈る言葉」を歌ってきた。

こういう取り組みを通して、一番印象的な事例は、運動会の打ち上げの会である。全学年はそれぞれの学年で指導したダンスのテープと衣装をもって打ち上げ会場へ集合する。一応の会食が終わると、運動会の第2部が始まる。プログラムの順番にダンスの曲が流れ、全員でそのダンスを踊る。何回もアンコールもあり、なかなか前に進まない。各学年のダンスと全校ダンスの後は圧巻である。男性の先生も女性の先生もみんな組体操に参加する。はじめは一人の演技から二人、三人と増えていく。ピラミッドも4段、5段と積み上がっていく。それには校長も参加する。最後の演技はへびの皮むきである。順々に長いへびとなって寝ていく。顔の上を女性の先生が通る前にお手ふきを男性の先生の顔の上に置いていく先生がいる。こうして、立ち上がって「よいしょ、よいしょ」とへびの皮を剥いて退場していくのである。毎年のものであるので、会場の「第二富士ホテル」の仲居さんたちが、それを楽しみにしているのである。

運動会までは、力いっぱいの指導を、そして、打ち

上げでは、自分たちが目いっぱい楽しむという職員の仲間づくりの表れとして、記憶に今も残っている。

第6項 「楠見小学校の教師の教育的態度」

このような、職場づくり・学校づくりを通して、兵庫県府中小学校に学び、「楠見小学校の教師の教育的態度」をつくりあげ、いつも(案)の状態にしている。

教師の教育的態度(案)

和歌山市立楠見小学校

1. 子どもの内面をつかもうと努力しているか。
2. 管理としめつけに終始していないか。
3. 現象面だけで子どもをとらえていないか。
4. 体罰をやめて心にしみとおるような諭し方をしているか。
5. 子どもの心を傷つけるようなことを言っていないか。
6. 子どもの意見を教師の都合でおさえつけていないか。
7. いちばん遅れている子が、少しでもものが言えるような手だてをとっているか。
8. 遅れている子の指導記録はとれているか。
9. 1日1回以上、どの子も発言できる機会をつくっているか。
10. 1日1回、どの子にも声をかけるようにつとめているか。
12. 宿題の量や質は、一人ひとりの子どもの能力を配慮して出されているか。その処理についても十分な教育的配慮がなされているか。
13. 教材研究が教える立場でなく、子どもの学ぶ立場でなされているか。
14. 他人の言動に対して、嘲笑したり、話の腰を折ったりする子どもを見逃してはいないか。
15. 感情的に走らず、叱るより褒めること、励ますことを大切にしようと心がけているか。
16. 子どもや親の質問や意見に対して、常に聞こうとする態度をもっているか。
17. その日の児童の観察記録は、充分なされているか。
18. 子どもだけにきまりを強要していないか。
19. 裏切られても、裏切られても、子どもを信じて疑わない教師であらうと心がけているか。
20. 自分の弱点や欠陥を克服しようと努力し続けているか。
21. まわりの仲間に学び、子どもを変える力を獲得したいと願う教師であらうとしているか。
22. 子どものあいさつに、ていねいに応えているか。また、教師からも、あいさつをしているか。
23. 子どもと一緒に遊んでいるか。
24. 子どもと一緒に掃除をしているか。
25. 教育に関する図書を読んでいるか。

26. 職員仲間で、明るいあいさつができるか。
27. 仲間の間違いが指摘できるか。
28. 職員会議などで、自由に発言できるか。
29. 何でもうちわって話しかけることのできる雰囲気づくりに努力しているか。
30. 好きな子ども、嫌いな子ども、そんな色分けをしてしまっていないか。
31. 授業が分からないで、じっと座っている子どもの苦痛をわかってしているか。
32. 荒れている子、突っ張っている子のその内面から何かを学ぼうとする余裕がありますか。
33. 父母との連絡を密にしているか。
34. 悪いことだけでなく、子どもの積極面をたくさん父母に知らせているか。
35. たとえ歪んでいても、父母からの要求を真正面から受けているか。
36. 楠見小学校を去る時、この学校にいたことがよかったと思える教師(教職員)に、お互いになりましょう。

以上

第2節 自主的民主的教育研究・研修活動

楠見小学校の研究・実践の基礎には同和教育がある。メインテーマとして「どの子にも豊かな学力を」とし、サブテーマとして「同和教育を基盤にすえて」としている。実践上の柱は、①「基礎学力の充実をはかる」②「仲間づくりを重視した学級づくりをすすめる」③「人間・社会・自然・文化を見る目を育てる」を柱に、日頃の教室実践を大切にして取り組んできた。そして、まとめには、「基礎学力」「文学」「仲間づくり」「人間・社会・自然・文化」の4本のうち各学年は3本を書いた。特に、6年生は秋に全校に公開授業で「部落問題」の学習を進める準備を4月段階から、社会科の歴史学習の教材研究を積んできていた。

学年10クラスの時も、楠見西小学校が分離しても、楠見東小学校が分離した後、学年3～4クラスになっても、学年の先生たちは、この3本(1年生と6年生は4本)の実践記録を執筆してくれた。そして、有名な電話帳のような実践記録が上下2冊の発行が続いていった。

楠見小学校の実践の中から、「入門期の文字指導の定式化」がされ、県教研でも評価され、低学年担当の先生たちは、それ以後、「音節を重視した文字指導」を実践していった。

第1項 仮名文字指導の定式化

1. 子どもを「小学生にする」取り組み

幼い子どもたちが保育園や幼稚園の生活から学校という環境の中へ入っていくということの意味は大変深い。この「はじめに」の項では、「かな文字指導」を進

めていく上で大前提となるべき、子どもたちが小学生になるという意味と値打ちを先ず述べておきたい。

遊びを中心にして物事を分かってきた生活から、「ことば・言語」を通して「学習する」生活へと移行する。それには次の諸点を大切に取り組んでいきたいと考えている。

(1) 学校に慣れ、学校が好きになる取り組み

緊張した入学式の日から、チャイムはなんといって鳴っているのか、名刺交換会(どうぞよろしく)、学用品の出し入れ、お便所の使い方、休憩時間の過ごし方、給食と食事の仕方と後かたづけ、椅子の正しい座り方、学校めぐりや散歩、1年生を迎える会、集団登校や上級生との関わり、背の低い順に並んだり、名前の順に並ぶ、遊具の使い方等々を通して少しずつ学校生活に慣れていく。その過程で子どもたちから発する言葉をメモし学級通信に載せていきたいものだ。

(2) 心を豊かにする取り組み(学級づくりの柱にする)

入学式の日から絵本の読み聞かせをつづけていく、名前を呼んで返事をする。(声が聞こえない程小さい声であっても「優しい声だね」と言って褒める。決して、もう一時大きな声で返事をしてとは言わない。)握手をする、抱っこをする、肩車をする、様々な楽しいゲームをする、学校はこんなにも楽しいということが実感できるような取り組みをすすめていく。楽しい学校生活だと実感できれば、そこから帰りの会へ発展させていく。

帰りの会の問題のひとつに、「反省会」がある。子どもは1日生活すると悪いことをする、過ちを犯すというふうに子どもをとらえてはいけな。そうではなくて、子どもって1日生活すれば、それだけ進歩・成長・発達するのだというふうに捉えていきたい。こんな楽しいことがあったんだ、こんな嬉しいことがあったんだと、みんなが思っ、よし、あしたも学校へ来ようという気持ちにさせて下校させたい。しかし、子どもたちの間のトラブルはその日のうちに解決しなければならない。この問題と反省主義とは区別しなければならない。

初めの頃は、一人ひとりの子どもが、楽しい学校生活を過ごせたことを発表する。(心に残っている楽しいことを発表する)やがて班や学級全体に目がむけられるように設定していく。(友だちの優しさや頑張りが見えてくるようにしていきたい)そして、心をひとつにして、歌を歌う。一人ひとりと握手をして、下校指導(下校班で帰る)をする。

(3) 「おはなししましょう」の取り組み

入学式の日から子どもの名前を呼び、返事をしてもらう。次の日には、返事のあとに「はい元気です」とか「好きな食べ物をひとつ」付け加えてもらう。次の日には「好きな動物」を、そして次の日にはお

隣の席の子の名前などというふうに、少しずつ子どもの声が多くなっていくように計画的に話をもっていく。そして、4、5日経ってから、自己紹介「ばくの名前は〇〇です」「わたしの名前は〇〇です」というふうに言うことを指導し、全員で言う練習をしたり、1号車、2号車(列)で練習したりして、「あしたは今日練習したように自分の名前を発表してもらいます」と説明し、まだ不安な子もいれば、あと数回練習する。お家に帰ってから5回くらい練習しておいてとも付け加える。翌日は、みんな練習してきた甲斐があって上手に自己紹介ができた。そして更に、「あしたは、自己紹介のあと、今日帰って、あそんだことなどをよく覚えておいてね。そのことを発表してもらおうからね。」とっておく。翌日は自己紹介はまずまずの出来であるが、きのうのお話を忘れてしまっている子や「きのう、おともだちと あそんだん」とか「何々したん」などのように、どのように表現すればいいのかわからないために、「なにになしたん」「どこどこいった」などの表現を、みんなが「なにになしました。」と形式を統一した。それを『「ました。ました。」で言いましょう。」というふうに合い言葉にした。次は何を話せばいいのかであるが、それは毎日の子どもたちの話とその話題を広げていってくれたように思う。子どもたちの話は、次の日の学級通信にのせることを忘れてはならない。

初めのうちは、全員の発表をメモしながらみんなで聞き合い、5月に入る頃から1日3人位にしていた。ただ、初めの頃は、なかなか友だちの話を最後まで聞くことが出来ずについ騒がしくなっていく可能性がある。そんな時は途中2回位歌を歌ったり、前半と後半に分けて聞いたり、内容に興味をもたせるような話をしたりして、自己紹介ときのお話を続けていく。その学習中に、「お友だちや先生のお話はどこで聞きますか。」と尋ねると、子どもたちは、「耳。」と答えてくれる。4、5日して、「前にお友だちや先生の話は耳で聞くということを勉強しましたが、今日は、ちょっと難しいけれど、お友だちや先生の話は『目』で聞いてください。」という、子どもたちは、大きな目を開けて話を聞いてくれる。それから、4月末か5月初め頃に、「前にお友だちや先生の話は、初め『耳』で聞くというお勉強をしました。次にお友だちや先生の話は『目』で聞くことを勉強しました。今日は、大変難しいけれど、頑張ってくださいね。お友だちや先生の話は、『心』で聞いてください。」一瞬、子どもたちはシーンと静まりかえった。やがて、「先生、心ってどこにあるん?」「心臓や。」「脳や。」という声がしてきた。「先生はこう思うんやけど、みんなおいしいものをたべたら、おいしいってどこでわかる?」「口。」「舌。」「口の中。」「給食室から給食のいいにおいがしてきました。ど

こで良いにおいってわかりますか。」「鼻。」

きれいな花が咲いていました。どこできれいなことがわかりますか。」「目。」「お風呂のお湯が熱いかどうかみるのはどこで?」「手。」「きれいな音楽は?」「耳。」

「そのように、外のものがみんなの体の中に入ってくる時、その入り口に心があっていろいろ感じるんですね。」と苦し紛れの話をした。子どもたち全員が、耳で、目で、心で話が聞けなくてもいい、せめて耳で聞いてくれればいい、しかし、心で聞いてくれる子どもが出てきてくれればうれしいという位の気持ちで話をした。そうすると案外、1年生でも友だちの方を向いて聞く子どもが出てくる。そういう子どもには、すぐに褒めることにしていく。

この項目はやや長くなったが、「昨日のことを『ました。ました。』でお話をする」ということを大事にとりくんでいきたい。3人ほどの子どもが話をするようになると、それを一人ずつ板書し、5人位の子どもに質問をしてもらい、話した子がそれに答える。その答えた言葉を中括弧で挿入してお話を膨らませていく。最後に全員で膨らませた文章を読み、初めと比べるとうんとよく分かる作文になったことを子どもたちは分かっていく。だから、発表の時に2語文、3語文、4語文とお話が長くなっていく。長くなっていくことも、みんな学んでいく。この学習は、6月半ばまで続いていく。

この「おはなししましよう」を続けながら、朝先生が教室にくるまでに、自由帳にきのうしたことを絵に描いてもらうことも大切な学習である。描き終わった子から、先生のところへその絵を見せに来てもらい、その絵の話をしてもらうことにしている。その話を教師がその絵のページに子どもが言った通りにメモをする。なかには、「つりにいってつetterとこ」などという話をする子どもがいるが、やはり、「ました。ました。」で話すように指導し続ける。

6月の中頃、初めて文字でお話を子どもに書いてもらう日を設定する。「きのうのお話を、今日は、黙ってお話してください。」と言う。子どもたちは「書いたらええんや。」とすぐに書き始めてくる。こうして、入門期の作文へ続いていくわけである。随分と助走が長いので、口で言う通りに書けばいいということが、どの子にも分かってくれる。

この「お話ししましよう」が朝の会へ発展していく。
(4)読本のすすめ

国語の教科書も使わないといけない。教科書は文学教育の基礎の部分として位置づけたいと思う。文字のない、絵だけの見開きのページに描かれている人物が何と言っているのか、何をしているのかをイメージを膨らませるために使いたいと思う。表現の仕方が分からない子どもたちばかりだと思う。そん

な時は、「先生だったら、このぞうさんはこんなことを言っているとおもうなあ」とか、「このうさぎさん、さびしい顔しているなあ。などと、絵からうける感じや絵から考えられることを出しながら、そうか、そんなことを言えばいいんだと子どもに分らせてやりたい。

一緒に「斉読」したり、「連れ読み」したり、「グループ読み」をしたり、「一人読み」をしたりして、本を読む、声に出して読むことを続けていきたい。

文字が出てきても、それを写させたりはしないで、ひたすら読むことに徹したい。文字は独自に指導するので、読本として、文学教育の入門として教科書を位置づけたい。

2. 文字指導の取り組み

(1)言語能力の発達上、文字指導における小学校段階での重要な3つの段階があると言われている。

①低学年における文字習得の充実の段階。入門期のかな文字の習得は、書き言葉の入門としても今後に大きな影響をもっている。

②中学年段階の、特に内言化と抽象思考への移行の時期。

③高学年段階、特に6年生以降の第二次抽象思考の段階。小学校低学年では、話し言葉と文字をしっかり学び、中学年では内言化と書き言葉の充実で9歳の節を乗り越え、そして、高学年では、複雑な論理や一般化、法則化、概念化を習得していくことになる。こうして、真に言語をわがものにしていくことになる。

(2)かな文字指導

かな文字は、

①話し言葉に加えて重要な伝達的手段であり、

②的確で豊かな思考を保障する手段であり、

③言語認識を育てる上で、すべての基本になるので、1年生教育の上で特に重視して行われなくてはならない。

子どもたちの中には、かな文字を読んだり書いたりできる子もいることはいるけれども、このかな文字指導を通してすべての子どもたちをスタートラインに並べるという意味も兼ねて学習していきたい。保育所や家庭で教えてもらった「ひらがな」のなかに筆順が違ったり、鏡文字であったり、音節を意識しないで単に字を書くことだけを身につけている子どもたちが多いなかで、単語・音節・文字・発音など、言語学の学問に裏打ちされた指導を重ねていくことが大切である。

(3)鉛筆の持ち方と運筆

年々、鉛筆の持ち方が悪くなってきている。直しにくい状況にある。鉛筆を早くから持たせ、書ければよいということから起こってきているのではないだろうか。それとも、正しい鉛筆の持ち方なんてあ

るはずはないということからきているのだろうか。鉛筆の持ち方が悪いということは、お箸の持ち方も悪いということである。これは、入学してきた子どもたちの責任ではさらさらない。

正しい鉛筆の持ち方は、右利きの場合、まず、鉛筆を親指と人差し指で挟む。中指を親指と人差し指の間に接するようにして、結局三本の指で鉛筆を挟む。このとき、親指と人差し指で作った輪はきれいな円形をしていることである。薬指と小指は中指にそってまるく添える。鉛筆は手の平の側に倒し、長さを調整する。文字を書いている間は、常に親指と人差し指で作った形は円形にしておく。そうすると、その円形が文字を書く時のバネになるのである。

運筆の練習は、ワークブックなどについているもので十分である。

(4)音節を重視したかな文字指導

日本のかな文字は、原則として一音(音節)に一文字が対応している音節文字である。「あ」という文字は、「ア」としか読めない。「イ」と読む文字は「い」としか書けない。「あ」と「お」と「い」を習って「あおい」と三文字つなげば、「青い」と読めて意味もわかる。日常の言葉は、「音」に区切ってその「音」どおりにひらがな文字に書き写せるわけである。

一音一字というかな文字の原則をふまえて、音節と文字の結びつきをきちとおさえ、音節を意識させながらひらがなを教えていくことが大切である。

(5)表記とノート指導

身の回りにある単語をたくさん発表させる。2音節、3音節、4音節などの単語も発表させて、準備している(できるだけ直音のものを板書し視写させる。)単語を写させる。

「あ」を学習した時、「あし」なら「あ・」と表記させる。これは、習っていない文字は書かないということと、「音節」(おと)を意識させるためである。「あたま」なら「あ・」と、「あさがお」ならば「あ・」となる。既に知っている子は書いてしまうが、「学校ではまだ習っていないので、みんな一緒に習っていくために、習った文字だけを書くようにしましょう」というと、子どもたちは「・」を書いてくれる。このとき、使う単語は「促音」「拗音」「長音」「拗長音」の入っていない単語でできているものを、可能な限り選ぶことが大切である。また、子どもたちは、語頭にその文字がつく単語は見つけやすいが、語中や語尾(ごび)・語末(ごまつ)にその文字がくる言葉はなかなか見つけにくいものである。視写をする時には、てきとうに散らばっているものを選びたいものである。

文字をひとつ覚えていくたびに「・」の記号は加速度的に減っていく理屈である。入学当初の高々20～30字の能力差は、上記の様な文字指導をするこ

とにより、たちまち差はなくなってしまうのである。

ここで、担任は文字指導の時は、子どもたちと「・・・」を読むわけであるが、子どものように長い間覚えていられないので、子どもと同じノートを用意して、子どものノートには「あ・・・」と書くけれども、教師用のノートには「あひる」と表記しておくことが大切である。また、このノートの欄外に欠席した子どもの名前を書いておき、登校したときにその日のノートに写させることもできる。さらに、学校で書くかな文字のノートには、家庭学習としてそのノートには書かさないようにする。なぜなら、全員が同じノートを使い始め、同じ日に全員が使い終わることができるからある。

(6)文字指導の順序

①文字指導以前に

- ・運筆の練習、鉛筆の持ち方の練習
- ・音節指導(いくつかの音でできているかな)
例)「つくえ」=「・・・」(3つの音)
長音、促音、拗音、拗長音などは一音に一つの音が対応していないので例として使わない。
(参考)「ひこうき」=「・ー・」
「ちゃわん」=「・・・」

②体系的な文字指導

母音 (あいうえお)

子音 (か行、た行、さ行、な行、は行、ら行、や行、ま行、わ行)

清音 44文字 + ん(撥音)

濁音 20文字 半濁音 5文字

促音 105音 長音 69音 拗音 36音

拗長音 36音

くっつき(助詞) 「じ、ず、ち、づ」の指導

原則

- ・1文字1時間。段々とはやめていく。(「あいうえお」は1文字1時間)
- ・文字が単語の1音節になっている。
- ・正しい発音の指導。
- ・読むことと書くこととを並行して指導。
- ・「もの」と「こと」を結びつける。(言葉と品物の結合)
- ・文にはめ込む。(文字が実際場で働いていることを知る)
- ・単語づくり(単語さがし・言葉あつめ)を多くする。
- ・「じ」「ち」と「づ」「ず」の指導(連濁の法則を分らせる)
- ・ノートの使い方の指導(初めが肝心)

③文字指導の手順の一方方法

- ・清音44文字→50音表まとめ(行と段を意識化させると共に、子音の音の最後は母音になることをおさえる)→「ん」の指導(「ん」はどの段にも

含まれていないので、別の場所に表記)→濁音(1行1時間)→促音→長音→拗音→拗長音 助詞の指導(「は」「を」「へ」は「ん」の後位に指導する。)

- ・母音は1文字1時間、その他の清音は2文字～3文字を1時間で指導する。
- ・助詞(「の」「と」「も」「や」などは、その都度指導する。)

④具体的な指導の流れ(例として「か」の指導)

- ・今日は「か」という字を勉強します。
- ・チャート黒板に筆順と文字の形を説明し、子どもと一緒に空中書き(空書き)を何回もする。教師は、子どもの方を向いて、左手で子どもと対面して文字をかくことがいい。(要練習)
- ・今日、ノートのどこから書き始めるか、指でマス目を押さえさせる。机間巡視をして、全員が正しい場所を指さしているかを確認する。毎時間確かめる。
- ・一つだけ「か」という字を今押さええているマス目に書かせる。(机間巡視をして、書けていない子どもがいなか確認する。もし書けていなければ、手をもってあげて、書かせる。)
- ・「か」の字を赤鉛筆でマス目を四角に囲む。
- ・「か」のつく言葉を探して発表させる。全員が1回は指名するようにする。(発表はどんな単語でもよしとする。おもしろい言葉が出てきた時は、その言葉の説明などをして、語彙を豊富にしていく。子どもは語頭につく言葉・単語を見つけやすいが、語中や語末・語尾にもついているものを探させる。いちいち板書しないで、発表と話し合いを中心に進める。)
- ・単語を板書する。板書を視写する。(初めは2つの音からできている単語から、そして3つの音の単語、4つの音の単語を書く。一つ板書する度に机間巡視をし、書けているか確かめる。もし書けていない子どもがいれば、手を持って書かせる。単語は分かち書きで表記する。分かち書きができていない場合は消して書かせる。子どものノートと同じマス目の黒板を使う。習っていない文字は音「・」だけを表記する。単語は可能な限り直音で初めの頃は清音を使いたい。)
- ・板書したものを視写していくが、少しずつ聴写したものを板書で確かめていくようにする。
- ・時間がくるまで、単語を書きそれを読むことを続けていく。板書の単語を覚えてしまうほど読む。「か」を一筋書けとか言わないで、言葉と文字と単語を結びつけるというねらいで進める。
- ・例えば次のような単語を、習った文字(あいうえお)以外は「・」で表記する。

か かい かき かめ かに いか かお
あおい あかい おか 等々

- ・助詞(「の」)の指導 の つの おの ぬの
きのこ たけのこ
おにの くち おのの おと かにの うえた
かきの たね。 いぬの かお かいた。
(文のおしまいには句点「。」をつけることも指導する。)

⑤50音図の指導

清音をすべて習い終わった段階で、行と段を意識させるために「50音図」をノートに書く。そして、段ごとに色分けして色鉛筆で塗る。

行毎に読んだり、段(あかさたなはまやらわ等)〈注意(終わりに「ん」は読まない)〉で読んだり、子音をのばすと「あいうえお」の音になることを確かめる。

⑥くっつきの「の」(助詞)の指導のすじみち

T 次の言葉を読みましょう。

かお いぬ たぬき いか たこ かに
たい あし うろこ

T それでは、このカードを2枚組み合わせます。これも続けて読んでください。

いぬ かお

C いぬ、かお

T それでは、少し変でしょう。カードとカードの間に何か字を入れて読んでください。

C いぬの かお。

T いいですね。それでは、これを読んでください。

たぬき かお

C たぬきの かお。

T たぬきの かおの「の」はなんですか。

C くっつきの「の」

T 言葉の下にくっつけて使う字を「くっつき」といいます。この「の」は「くっつきの『の』」です。くっつきは上の言葉にくっつきます。だから、くっつきの次のひとマスはあけときます。

板書 くっつきの「の」

いぬの かお

たぬきの かお

T くっつきの「の」を使って、二つの言葉をくみあわせてください。

たこの あし たいの うろこ
かに のあし

表記 たこの あし たいの うろこ
かにの あし

⑦くっつきの「を」の指導のすじみち

【教材研究 i】

歴史的かなづかい法によれば、「O」音の表記は本

則として「O」音が語頭にある時は主として、「お」と書き、語中・語尾にある時は主として「ほ」と書くと定められていた。しかし、特定の語にかぎり語頭及び語中・語尾の「O」音に「を」を用いることがあった。語頭の「を」は40数例あるが、子どもに関係ありそうなものは、次のとおり。

を(尾) をか(岡) をけ(桶) をす(雄)

をどり(踊り) をとこ(男) をととし(一昨年)

をんな(女) をとめ(乙女) をっと(夫)

をさない(幼い) をちをば(叔父叔母) をの(斧)

をかしい(可笑しい) をしえる(教える)

をはる(終わる)

語中・語尾の「を」は15例ある。

あを(青) うを(魚) さを(竿) とを(十)

ところが、現代かなづかい法は、語頭、語中、語尾の区別なく、単語の中にある「O」音はすべて「お」と表記することになり、ついで「を」の字は名詞のあとにくっつく助詞をあらわすだけに使われるようになった。だから、単語の語頭、語中、語尾には絶対「を」はあらわれない。

名詞の直後にだけくっつく「を」をはじめ、「が、の、で、と、へ、から、まで、より、の」「は、も」などを従来の文法書では、助詞とよんでいた。

【教材研究 ii】

段取り

「お」を語頭、語中、語末にもつ単語を学習

[語頭グループ]

おかめ おしろい おとこ おとひめさま

おなか おに おび おひなさま

おむれつ おや おんしつ おんち おんせん
おんな

[語中グループ]

たおる におい はおり やおや らいおん

ねおん

[語末グループ]

あお うお かお さお しお ほお はなお

あさがお

【教材研究 iii】

「を」(くっつき)の文中で果たす役割

(i)人や物が動く場所

・東海道を 走る。

・トンネルを ぬける。 ・家を 出る。

(ii)働きかけを受けて変化するもの

・せみを とる。 ・さかなを つる。

(iii)心の動きが向けられる対象

・本を 読む。 ・子守歌を きく。

・子どもを にらみつける。

⑧指導の手順

(i)助詞「を」を提示する段階

T これはなんですか。

		例	1音節に要する拍	1音節をあらわす文字	用 例
短い音節	直音	か、き、く、け、こ	1拍	1字	さかな
	拗音	しゃ、しゅ、しょ	1拍	2字	しゃつ
長い音節	長音を含む音節	かあ、さあ、たあ	2拍	2字	かあさん
	つまる音を含む音節	まっ、きっ、かつ	2拍	2字	まっち
	拗長音	きゃあ、きゅう	2拍	3字	ぎゅうにゅう

- C 「たおる」です。
T いくつの音ですか。
C みっつ。
(マジックインクでタオルに「たおる」と書き込む。このたおるの端を水につけてぬらす)(黒板につるす)→A
T 先生はタオルをどうしたんですか。
C ぬらした。「ぬらした」という単語を導き出し、□の空欄に書き込む→B
T この「たおる」と「ぬらした」のふたつで「文」になっているのかな。読んでみてぴったりするかな。何かひとつ音が足りない感じがするんですが……。
C 「オ」だよ。
C 「たおるオ ぬらした」だよ。
T そう、「たおるオ ぬらした」にすると、よくわかりますね。
この「たおるオ」の「オ」は何にくっついてますか。
C 「たおる」に。
T この「オ」のことを、「くっつきのオ」といいます。「を」の文字と書き方を指導する。)→C
T くっつきの「を」は、くっつきだけにしか使いません。
(ii)「くっつき」の「を」を使った単語の組み合わせの練習(いろいろなものに「を」をくっつける。)
※「何々をどうする」かを問答する。
T 「みーんみーんみーん」何をどうしますか。
C 「せみを とる。」
T 海へつりに行きました。何をつりますか。
C 「さかなを つる。」
T 「はなの みち くまさんが ふくろを みつけました」何をよみますか。
C 「ほんを よむ。」
T 月曜日、クレヨン しんちゃん。何をみますか。
C 「てれびを みる。」
T 散歩に行きます。どこをあるきますか。
C 「みちを あるく。」
T 釣りに行きました。

→A	た お る
→C	を
→B	ぬ ら し た

あっ、大きいのがか
かった。「ぼきっ。」
何をおりましたか。

- C 「さおを おる。」
T 朝、きれいにしました。(洗顔の様子を動作化)何を洗いますか。
C 「かおを あらう。」
※教師が板書し、子どもが視写する。少しずつ教師が口頭で文を読み、子どもが聴写する。そして教師が板書したのをみて自分が書いた文が正しいかどうか確かめる。あくまでも、子どもの理解に応じて視写や聴写をする。
次のような文の練習をする。

- てを あらう。 ○ にわを はく。
○ おかしを たべる。 ○ まりを つく。
○ はなを つむ。 ○ うたを うたう。
○ くつを はく。 ○ あさがおを うえる。
○ つるを おる。 ○ みるくを のむ。
○ あしを ふむ。 ○ おびを しめる。
○ こまを まわす。 ○ おを ふる。
○ おけを おく。 ○ さかを のぼる。
○ おんがくを きく。 ○ ごはんを たく。

(7)促音の指導

①促音の研究

促音について

1音節を2文字(または3文字)で表記する学習では、次の場合がある。

(i)促音(例：まっち) (ii)長音(例：すうじ)

(iii)拗音(例：きゃべつ)

(iv)拗長音(例：きゅうり)

入学前には、音節という概念の助けなしに文字を覚えてきた子どもたちは「マっち」という発音をして、字形を頭に浮かべてしまって文字が3つだから音節も3つだと思ってしまう。「マ」を発音する時間を1拍()とすれば、「マッ」を発音する時間はその2倍で2拍()になる。

	♪
マッ	チ

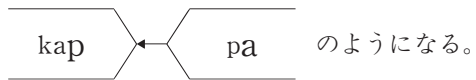
音節は2つ、文字は3つ(3拍)
正しい発音の仕方

♪	♪	♪
マ	ッ	チ

音節は3つ、文字は3つ(3拍)
促音ではなくなる

促音は母音のあと、無声子音(p, t, k, s, h)の前にのみあらわれる。つまり音は、母音を急にとめてしばらく(1拍)そのままにしておく音である。つまり音はそれだけで発音することはできないから、前の音節と合わせて長い1音節となる。

例えば、「kappa」の「kap」は「ka」と同じように2拍相当の長い音節である。閉じる時、閉じた時、開く口の運動を示すと



子どもたちは、日常生活のなかでは、促音を含む単語を数多く知っている。しかし、音節と文字と拍数とが曖昧である。だから、音節と文字とを結びつけて理解させたい。なお、次のような場合にのみ「促音化」する。

かっぱ	かった	まっさお	まっか	あっはっは
はっぴ	まっち	まっしろ	がっき	いっひっひ
こっふ	なっつ	まっすぐ	ゆっくり	うっふっふ
ほっぺ	きって	らっせる	いっけん	えっへっへ
しっぽ	ぱっと	こっそり	びっころ	おっほっほ

②指導計画


第1次 発音、表記の仕方を学ぶ(1時間、本時)

第2次 視写や聴写によって、くりかえし学ぶ(1時間)

③本時の目標

- (1)促音の入った単語を手をたたいて遊びながら、音節を意識させる。
- (2)促音の入った単語を読んだり(つまる音を発音する)、書いたり(小さな「っ」を書く)ことができるようにする。

④本時の学習展開

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	備 考
1. 「ねこ」と「ねっこ」を比べる。	・ 同じ音を見つけさせる。 (つまるところ、きばるところがあることをわからせる)	挿絵
2. 簡単な単語のなかに、促音があることを見つける。 例) まっち かっぱ きっふ きって こっふ にっき など	・ 手をたたくことにより、1拍分を見つけさせる。	挿絵
3. 表記の仕方を知る。	・  と書く(縦書き)ことをつかませる。	
4. 言葉集めをしたり、手をたたいて遊ぶ。	・ 簡単な促音のある単語を見つけさせる。	
5. 詩を読む。 『かっぱ』(谷川俊太郎・作)	・ 手をたたくことにより、促音のところをつかませる。 ・ 数多く促音が入っている詩を正しく読ませたい。	詩の教材
6. 次時予告		

※評価の視点 全員が授業の内容を理解できていたか。特に、視写・聴写のスピードについていけたか。



ただし、横書きの場合は左のように表記する。(今の段階で指導しなくてもよい。)

【促音の例】

まっち はっか まっと まっくら
らっぱ かっぱ きっふ きって
よっと あまがっぱ かすたねっと
ばった ろけっと ざっし
びっくりばこ せっけん びすけっと
にらめっこ おっぱい
かっぱ 谷川 しゅんたろう
かっぱ かっぱらった
かっぱ なっぱ かった
かっぱ らっぱ かっぱらった
かっぱ なっぱ いっぱ かった
とって ちってた
かって きって かった

(8)長音の指導

【教材研究】

短音＝1音節1文字(直音)

長音＝1音節2文字

日本語の特徴

たとえば、「ヨコハマ」と発音する場合、ヨで0.12秒、コで0.12秒、ハも0.12秒、マもそれぞれ0.12秒で発音するのがいちばん美しい発音だとされている。合計で0.48秒となる。もしヨを0.8秒で発音するとすれば、コもハもマも同じ0.8秒で発音しなくてはならない。(等時性)西洋人が、「ヨコハーマ」という発音がおかしいと感じるのは等時性を崩し

ているからである。原則として1文字1音節1拍だが、原則は原則だが、1文字1音節1拍は、すべての日本語をおおいつくすことはできない。

①指導の具体化

(i) 「あ」段長音の指導

- ・短冊に「おかさん」と書いて黒板にはる。
- ・「か」の音を伸ばして「おかーさん」と発音する。(短冊を折っておかさんとしていたものを「か」と「さ」の間をのばして「ー」を書いておく。)
- ・「か」の音を伸ばして途中で止めると、「あ」の音になっていることを知らせる。
- ・だから、「あ段の長い音」を書く時には、伸ばす音の「母音」を伸ばす音の次に書けばよいことを分からせる。但し、伸ばす音であるので、「おかあさん」と書いていても「おかーさん」と発音することをわからせる。長音すべての発音は「いー」「うー」「えー」「おー」とする。
- ・例 さあかす らあめん ばあま
かれんだあ でばあと すかあと
ばとかあ おばあさん へりこふたあ
たわあ

おかさん	おかーさん	おかあさん
------	-------	-------

(ii) 「い」段長音の指導

- ・「あ段」と同じように、短冊におにさんと書いて黒板にはる。
- ・以下の指導は同じ。
- ・例 しいたけ おじいさん びいだま
ういすきい びいる すきい
すびいかあ びいまん すびいど

おにさん	おにーさん	おにいさん
------	-------	-------

(iii) 「う」段長音の指導

- ・「あ段」「い段」の指導と同じように指導する。
- ・例 すうじ ゆうすけ ふうしん
ふうる ふうりん
そんごくう
すうばあまん
くうき かんがるう せんぷうき
ゆうがお くらあ

くき	くーき	くうき
----	-----	-----

(iv) 「え」段長音の指導

【教材研究】

今、「え段の長音」については二通りの考え方がある。一つは、「え段の長音は、『いと書いてえと発音する』ということを原則にして、例外を「おねえさん」「ええ」だけとする考え方。もうひとつは、「え段の長音」は「前者の2つ」とし、他は長音ではなくてそのまま発音するものとするという考え方である。(現代かなづかい)

平野、停電などの発音は長音ではないとみなし

ている。

しかし、金田一春彦氏の『明解日本語アクセント辞典』には、長音になる「イ」には、あらかじめ「☆」を付記している。「トケイ」☆ 「セイフク」☆

もうひとつ、「え段長音」には、地域によって発音の違いがあることも困難となっている。

「エー」と発音する地域……北九州、本州全土
「エイ」と発音する地域……九州、高知、
紀伊半島南端

混乱がある 例 [sensei] と [sense:]

ここでは、前者の考え方を

とにして指導することにして、その指導方法を記録する。

せんせ	せんせー	せんせい
-----	------	------

- ・「あ段」「い段」「う段」の指導と同じように、「せんせ」と短冊にかいたものを黒板にはる。
- ・「せんせー」の伸ばして発音する。
- ・書き方は「あ」「い」「う」と異なって、伸ばした音の母音を続けて書けばよいということにはならないことを分からせる。

- ・例 せいと れいてん ゆうれい
たんてい へいたい えいが
えいご かれい せいくらべ れい
ぜいきん めいわく けいさつ
とけい うんてい へい ていねい

※ただ、わたしたち和歌山県の人たちは、例えば、「先生」や「生徒」「映画」など、会話のなかの単語として使う場合は、殆どの場合「センセー」「セート」「エーガ」と発音しているのに、「せんせい」と書いた物を読む時には、「センセイ」と読んでしまう。同じように、「せいと」や「えいが」も書いた文字を読む場合は、「セイト」や「エイガ」と読んでしまう。大人であってもそれくらい、混乱する「え段長音」である。

第1の考え方の例外は、「え」と書いて「え」と読む(発音する)という単語には、「ええ」「そうねえ」「おねえさん」など、ごく少ない。

後者の考え方はその通り表記し、その通り発音すればいいということである。長音は「ええ」「おねえさん」だけである。

(v) 「お」段長音の指導

- ・「おとさん」と書いた短冊を黒板に貼る。
 - ・「と」の音を伸ばして、「おとーさん」と発音する。
 - ・「と」の音の母音は「お」であるが、「う」書いて「オ」と発音することを指導する。
- これが原則であり、原則をはじめにたくさんの例を通して学習しておく。

おとさん	おとーさん	おとうさん
------	-------	-------

- ・例 いもうと おとうと こうえん
 ろうそく ひこうき てつぼう
 ぼうし すもう ほうき
 れいぞうこ とうだい ようかん
 ようふく そうだん おうさま
 ぞうきん

・【教材研究】例外

歴史的仮名遣いでオ段の仮名に「ほ」または「を」が続くものであって、「お段長音」として発音されるか、オオ、コオのように発音されるかにかかわらず、お段の仮名に「お」を添えて書くものである。(昭和61年7月1日『現代かなづかい』の実施について)

従って次の単語はお段の仮名に「お」を添えて書く。

おおかみ おおせ(仰せ) おおやけ(公)
 こおり(氷) こおろぎ ほお(頬)
 ほおずき ほのお(炎) とお(十)
 いきどおる(憤る) おおう(覆う)
 こおる(凍る) しおおせる とおる(通)
 とどこおる(滞る) もよおす(催す)
 いとおしい(愛おしい) おおい(多い)
 おおきい(大きい) とおい(遠い)
 おおむね(概ね) おおよそ(大凡)

※小学生には、次の単語の読み書きができればいいでしょう。

例 とおい おおきい(おおきな)
 こおり(こおる) とお
 とおり(とおる) おおかみ
 ほのお ほお ほおずき
 こおろぎ おおい(おおく)

例 覚えやすく歌のようにしたもの
 「とおくの おおきな こおりの上を
 多くの おおかみ とおずつ とお
 った。
 ほのおで ほおは ほおずきいろだ。
 こおろぎ。」

(9)拗音(ねじれた音)の指導

【教材研究】

ねじれた音は奈良時代にはなかった。平安時代に中国から、「者」「病」「良」という漢字が伝わってきた時、当時の日本人は「者」(サ)、「病」(パウ)、「良」(ロウ)という表記を与えた。

まっすぐな音

か → あ

き → い

く → う

ねじれた音(まがりくねった音)

か → あ (「き」が「あ」にねじれる)

き → い

く う

- ・「き」口の形をして「き」の音をだした途端、急に「あ」の音を出す。「きあ」となる。
- ・母音の「あ」を大きく書くと「か」の長音でもないし、読む時「き」「あ」と2音節になる。また、「ぬきあし」のような単語も、拗音化して読んではしまうことになるので、拗音の表記には、「半母音」の「や」「ゆ」「よ」に手助けをしてもらい、1音節にして「きあ」の2文字を1マスに書くこともせず、「2マス」使い半母音は右上に小さく書くという表記にした。(促音の「っ」の表記と同じ)
- ・ねじれた音には、「き」「し」「ち」「に」「ひ」「み」「り」と濁音の「ぎ」「じ」「ぢ」「び」と半濁音の「ぴ」がある。それに「ゃ」「ゅ」「ょ」がすべてについてくることになる。ただし「ちゃ」「ちゅ」「ちょ」の場合は同音の連呼によって生じた「ち」の場合や、二語の連合によって生じた場合に限られているため数は極く少ない。例えば、「ちゃのみぢゃわん」「ゆのみぢゃわん」くらいのもので他はすべて「じ」で表記する。

①指導にあたっては、「もの」と「文字」と「発音」とを意識しながら、言葉集めをたくさんしたあと、初めの段階は「視写」を、段々と「聴写」へと進んでいくことが望ましい。

例 にゃんこ だいじゃ しゃしん
 ぎりしゃ ひゃくえん ちゃんこ
 きゃすと きゃんぷ しゅくだい
 だっしゅ しゅりけん じっけん
 じゅけん うんてんしゅ うめしゅ
 ひゅるるん きんぎょ ちょこ
 ちょっき ちょきん しょっき
 ほけんしょ としょしつ じょせい
 りょかん てんによ びよこびよこ
 ちょちょこ によりよろ
 なんきょく どっこいしょ
 りゅっくさっく

(すこしたくさんの例を示したのは、授業中や事前の教材研究ではなかなかたくさんの例を思いつかないから)

(10)拗長音の指導

拗音の指導に長音を重ねて指導する。長音の原則は、あ段に伸ばす場合は「あ」をつける。

う段に伸ばす場合は「う」をつける。お段に伸ばす場合は「オ」の音としての「う」をつける。ことである。この場合、混乱しそうなのは、「う」と「う」であるが、単語を発音することによって、「ウ」と伸ばすのか「オ」とのぼすのかは、判断ができるのである。

- ・「きゃー」は「あ」と伸ばすので「きゃあ」と

なる。「きゅー」は「ウ」と伸ばすので「きゅう」となる。「きょー」は「オ」と伸ばすので、「オ」の音の「う」、つまり「きょう」となる。

- ・同様に、「し」も「ち」も「に」、「ひ」「み」「り」も同様である。長音化して伸ばした音が「ア」か「ウ」か「オ」かによって、「あ」、「う」「う」と長音の表記になる。

例 ちゅうべつ きゅうきゅうしゃ
しゅうり きょうしつ
おうしょう おしょうさん
ぎゅうにゅう みゅうじつ
きょうとうせんせい ちょうく
じゅぎょう しぎょうしき
しゅうぎゅうしき うんどうじょう
じゅうどう きゅうり
しゅうかい しょうどく
きゅうしゅう しゅっちょう
きゅっチャあ ぴっチャあ
にゅうがくしき にゅういん
しょうぼうじどうしゃ
チャあはん

例 ちきゅうの いちばん みなみに な
んきよくが あります。
そこには ペンギンが すんで います。
うんてんしゅは きみだ。
しゃしょうは ぼくだ。
あとの よにんは でんしゃの おき
やく。
ずいずい ずっころばし ごまみそ
ずい。
ちゃつぽに おわれて とっぴんしゃ
ん。
ぬけたら どんどこしょ。
たわらの ねずみが こめ くって
ちゅう。
ちゅう ちゅう ちゅう。
おっとさんが よんでも おっかさん
が よんでも
いきいっこなしよ。
いどの まわりで おちゃわん かい
たの だあれ。

(II) くつつきの「は」(ワ)と「へ」(エ)の指導

くつつきの文字は、その文字を学習する時に、同時に学習するのが望ましいが、くつつきの「を」、「は」(ワと発音)、「へ」(エと発音)は、取り立てて指導しないと定着が困難である。以前に、「を」の指導について触れているので、今回は「は」と「へ」について説明する。

くつつきの「は」(ワと発音)は、くつつきに使

う時だけ「は」を「ワ」と発音することを指導しなければならない。同じように、くつつきの「へ」はくつつきに使う時だけ「エ」と発音することを指導し定着させる。

視写と聴写を繰り返して、「は」の使い方や「へ」の使い方を習熟させることが大切である。

例 こいは さかなです。
つばめは とりです。
さかなは およぎます。
とりは とびます。
わしは とりです。
わには およぎます。
ぼくは おとこです。
わたしは おんなです。
ふじさんは たかい やまです。
わたしは いちねんせいです。
うちの にわは ひろいです。
くわがたは むしです。
からすは くろい とりです。
わたしは かくれんぼを しました。
わたしは かみしばいを みました。
やまへ いく。 うみへ いく。
かわへ いく。
ぼくは やまへ きのこを とり
に きました。
わたしは かわへ さかなを つりに
きました。
わたしは えきへ きました。
(等々、初めは視写で続いて聴写を)

以上で、文字指導のすべての指導の内容を終わり、次は、入門期の作文をどのように指導していけばいいのかということについて、触れていきたい。それは、小学校1年生の作文というよりも、何年生であっても、なかなか作文が書けない子どもへの指導は、すべて入門期と考えて指導していけばよいということである。

第3節 楠見小学校の現職教育

第1項 現職教育と教師の力量形成

年間を通して、現職教育の時間は殆ど教師の教育的力量を太らせることを大切に取り組んできた。中でも、私が期待され、要求されあてにされて、自前の校内研究を推進してきた。例えば、4月初めから、担任が発表されると、「学級開き」「授業参観」「学級懇談会」「家庭訪問」「夏休みの過ごしさせ方」「学級通信」「かな文字指導」「文学教育の進め方」「詩の指導の進め方」「日記・作文の指導」「学力について」等々の話をさせて貰ってきた。そして、子どもへの指導についても、いつでも授業を参観させてもらったり公開したりを続けてきた。子どもに学力をきちんとつけていくためには、計画的

に一定の量の家庭学習(宿題)を課していくことについても、カレーライスとか親子丼というメニューではなく、「ご飯」「おかず」「みそ汁」「つけもの」のある定食(漢字練習、計算ドリル、本読み、日記)の宿題を出すことが大切であることを楠見小学校の宿題の出し方として、職員の共通認識として実践してきた。この定食の宿題のなかで、学力の剥落現象を防ぐために既に学習した事柄を今宿題として課す意義もそこにあることもお互いに確認し合ってすすめてきた。それが、保護者の中に若干の意見の相違もありながら、一定の共感と意志疎通がはかられてきていた。新しく赴任して来られた先生が、宿題に「漢字練習」だけを出していたら、2週間も経たない内に、「定食の宿題を出してください」という要求が保護者から寄せられるということもあった。

10月中頃、6年生の「部落問題学習」の公開授業が、6年生の全学級で行われた。2時間目と3時間目の連続の公開である。2時間目は「慶安のお触れ書き」の学習。3時間目は「さらに低い身分の人たち」の授業である。二つの授業は資料を読んだ後の話し合いをすることが中心学習である。資料集や参考書にはもうすでに「歴史的用語である『えた』『非人』という言葉」は子どもの目に触れているので、この言葉を使って遊んではいけないことを子どもたちにわかってほしいという気持ちで先生は緊張した気持ちで授業をすすめていくことも全職員で確認して授業を公開していった。子どもたちは、先生の真剣な気持ちを理解してくれたのか、授業後に、その言葉を使って遊ぶというようなことは一切なかった。

その後、何年かして、歴史学習の立場から、小学校での歴史的用語を使っている部落問題学習は子どもにとってわかりにくいという結論になり、楠見小学校での歴史学習も部落問題を指導することから遠のいていった。

ある年の4月初め、始業式前のある日、新しい先生と共に、既に転任していった先生も座って学習する風景もまれではなくなった。学級びらきの学習会が、自主的な現職教育として実施されているのであった。組合の職場教研もたびたび開かれた。放課後3時半くらいから6時くらいまで、学習会をおこなった。楠見小学校は、根底に「学ぶ」ことを深く広げることが常に重視する学校であった。

第2項 気になる子どもの事例研究

日頃の子どもの観察から、「生活」「学力」「仲間関係」で気になる子ども数人を分科会で報告し、以前担任した先生からや他の先生からの質問や助言をしてもらいながら、その子が立ち直るために担任として「次の一手」みんなに考えてもらう会である。第1回は1学期の中頃に、そして、その後どうなったかを話し合うた

めの第2回は2学期の中頃に開催した。3つの分科会だから、複数の子どもの場合は、担任として一番気になる子の分科会へ参加した。

第3項 文学教材の教材研究と授業研究

授業実践では、「基礎学力の充実」をテーマにして、各学年とも国語と算数を教科として実践を進めてきた。例えば、5月に5年生の教材「牛」(新美南吉)の教材研究会を全職員で実施し、6月に授業を行う。また、8月(夏休み)に6年生の「べろ出しチョンマ」(斉藤隆介)の教材研究会を全職員で実施し、11月に授業を行った。

第4節 子どもとの取り組み

楠見小学校に8年間勤務し、そのうち2年間は和歌山市同和推進教育の専任になり、1年間、会長を務めた。その他の6年間の子どもの取り組み、特に作文教育に関わる内容の実践をいくつか載せたいと思う。

第1項 文字指導から作文指導への段階

1. 口頭作文の段階(i)

①入学して間もない頃、名前を呼ばれて返事をする。自己紹介をする段階。

※自己紹介の仕方を指導する。男の子は「ぼくは山田 市郎です。」と、女の子は「わたしは、花田 良子です。」と、言い方を指導する。この指導をしておく、自己紹介というとすぐにこの表現ができるようになる。

②自己紹介に加えて隣の席の友だちの名前を言う。そして、好きな物や飼っている動物を言ったり、家族の名前を言ったりする段階。

※「ぼくは、うえにし ひろしです。りんごが すきです。」「ぼくは、こやなぎ じゅんじです。シューアイスと ドッジボールがすきです。」「わたしは、ありい ひろこです。カレーライスが すきです。」「わたしは、おおさわ よしこです。いちごが すきです。」「(こどもたちの話をすべてノートにメモをし、翌日の学級通信に全員の分を載せることにしている。通信と一緒に読むために、分ち書きに表記することになっている。)」

※「ぼくは、ささき としみつです。おうちには、ころちゃんと おとうさんと とりの チーコとおかあさんが います。」「ぼくは まつうら みつひろです。おうちに いる ひとはおかあさんと おとうさんと いもうとと きんぎょが います。」「わたしは はまの さおりです。おうちに いる ひとは おとうさんと おかあさんと いもうとと グッピーという さかなです。」(文として長くなってくるので、全員を2回乃至3回に分けて聞き、通信に

載せるのも2回か3回にわけて載せる。)(ここまで約10日くらい)

ここまでは、説明的な文章であるために、「現代形の表記」である。

③「きのうのお話をする」段階

きのう、おうちに帰ってから、遊んだり、お手伝いしたことをお話してもらいます。

お話の仕方は、「……ました。」「……ました。」で話してもらいます。といって、簡単な文の練習をする。例「きのう、なわとびを しました。」「きのう、じてんしゃに のりました。」考え方の違いによるところが多いが、この段階で、「話し言葉」を「書き言葉」として話させることの方が、作文への助走となって書くことの抵抗が少ないように思う。だから、「昨日、遊んだことをお話してください」と言って、話させる時には、「……ました。」「……ました。」で話すことを指導した。つまり、「書き言葉」で話させた。初めのうちは、焦点の定まらない、漠然とした内容ばかりがつづいた。それでも、飽きもせず、ノートに子どもの話をメモし、次の日の学級通信にはその子の話した文を載せた。初めの頃には、「……ました。」「……ました。」と言えないで、「……た。」「……た。」とか「……ね。」とか「……いった。」などの表現はあっても、そのまま発表させ、そのまま通信に載せていった。

※「きのうね、おともだちと ままごと した。」

「きのう ぶうるへ いってね みずの なかで あそんで きた。」「きのう やまへ いって わらびとりに いった。」

段々となれてくると、

「きのう つりに いきました。いけへ おとうさんと いっしょに いきました。さかなが ろっぴき つれました。」(こくぼ ひろあき)

「きのう おてらに いって ドッジボールをしました。」(いのうえ ゆきこ)「きのう つなのくんと たなかくんと ブロックで あそびました。」(いそべ ひとし)「わたしは きのう ともだちの おかあさんと いけへ いって あひるに おかしを あげました。」(さかした じゅんこ)「きのう ふくいくんと かたつむりを とりました。」(たぶせ まさき)「きのう がっこうへ あそびに いきました。ぶらんこで あそびました。」(さとう つる)

④お話におたずねが加わる段階。

きのうの話をするに慣れてくると、毎日全員のお話を聞き、メモすることから、1日に3人～4人の子どもが発表し、順番に発表したことを板書し、みんなで読み合った。数回読んだあと、作者に聞きたいことを尋ね、作者が質問に答え、板書に答えを書き加えていった。出来上がった文

章をみんなで読み合い、「くわしく」かけていることを確かめた。

※「わたしは きのう いろみずを つくって あそびました。」と発表すると、

質問「どこで つくりましたか。」

答「いえのまえて。」

質問「だれと つくりましたか。」

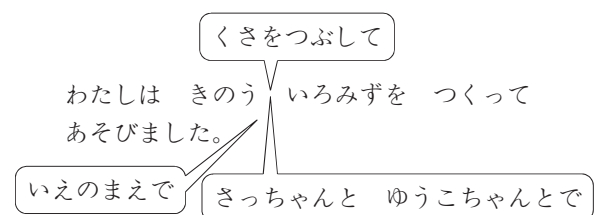
答「さっちゃんと ゆうこちゃんと つくりました」

質問「なにで、いろみずを つくりましたか。」

答「くさを つぶして つくりました。」

などと、質問が続き、それに対して答えてくれます。

それらを板書に挿入していきました。



できあがった文章をみんなで数回一緒に読んだ。

「わたしは きのう いえのまえて さっちゃんと ゆうこちゃんとで くさを つぶして いろみずで あそびました。」

このように、3人～5人の質問を受けて、それにこたえたものを文章の中に挿入し、後で出来上がった文章を読むことにしている。

何回か続けていくと、「どこでしましたか」とか「だれとしましたか」などは、毎回尋ねられる質問なので、はじめからその質問がこないように、初めのお話の中にいれておく子どももふえてきた。

※「きのう やきゅうの しあいについて ぼくは ほけつでした。ぺんちに すわって ただみているだけでした。ぼくは ただ きゃっちぼーるを するだけでした。しあいに できませんでした。しあいは まけました。5たい0で まけました。うたを うたったりして おうえん しました。いっしょうけんめい おうえん したけど まけました。」(にしむら あきひと)

「わたしは きのう うしろの まんしょんで 5ねんの わたしの おにいちゃんと わたしとおにいちゃんの ともだちと やらこてんの ぼうるで かべあてを して あそびました。おにいちゃんが かべの ところに ぼんと あてて うしろの ひとが うけました。」(きくた みき)

このように、ひとつの文を膨らませるという方法は、簡単な文章にその周りの景色や人物の姿を盛り込むことができ、「文が良く分かる」ようになってくるのが、子どもにもわかった。

2. 口頭作文の段階(ii)

①学校生活が1カ月ほどして、5月の連休明け頃から、白紙のノートを配り、「毎日、学校へ来たら、このノートに、きのうしたことを絵に描いてほしい」ということを話す。

子どもたちは、色鉛筆で色を塗ったりしながら、丁寧に絵を描いてくれた。

絵が描けた子どもから、私の所にそのノートを持って来てもらい、その絵のお話を「……ました。」「……ました。」で話してもらった。その話を、そっくりその絵の隣りに私が書きくわえた。中には、「この絵のお話をして。」という、子どもは、「つりしてるとこ。」とこたえる場合もあった、そんな時には、この絵のお話を、初めから「ました」「ました」でお話してちょうだい、と言うと、この間のお話と同じようにすればよいことが理解できてきた。「この絵のお話をはじめてからましたましたでお話してください」というふうにもっていくことが大切である。

※子どもたちの描いた絵の上にロー原紙を置き、その上を鉄筆でなぞり、ヤスリの上で再度鉄筆でなぞることをしながらロー原紙に絵を写していった。ボールペン原紙の場合は、子どもの絵にボールペン原紙を載せて上からボールペンでなぞるだけで絵が原紙に描けるので楽に絵を写すことができた。最近では、コピーで子どもの絵を拡大したり縮小したりして、貼るだけで絵を写すことができるようになった。

口頭詩の最後の段階にあたる。



子どもたちの絵と文と一緒に載せた学級通信は、このとき一番役にたったように思う。

絵と文が一緒だから1回の通信には5～6人くらいしか載せられない。従って、毎日子どもたちがお話をし、絵を描くから、通信のタネは途絶えることがない。1日1日と子どもたちの描く絵も話すお話もよくなっていくのが解る。

この時期は早くて5月中下旬頃から6月上旬の頃になる。そして、文字指導も、「清音」「濁音」「促音」「長音」「拗音」「拗長音」そして助詞の「は」「を」「へ」などのうち「拗音」と「拗長音」を除いては毎日1文字、2文字と系統だった文字指導が続いている。国語教科書を読み、内容の読み取りも深くなってきている。

子どもたちも1学期の半分が過ぎる頃になると、学校生活に慣れ、行動半径も広くなり充実してきている頃となる。

そんなある日、例えば、学校で「身体測定」とか、「内科検診」とか「心電図」とか何か学校行事に参加することがあったとき、この「書く日」をそこに焦点を当てたいと思う。

例えば、内科検診があった時、教室に帰ってきて、みんなに用紙(白色)を配り、「今、内科検診したことを黙って、お話してください。」と言うと、少しポカンとしているが、やがて、「書いたらいいんや。」といい、書き始めた。この日のために、毎日お話をさせてきたのである。

初めて作文らしいものを書いたのは、「レントゲン撮影」の日であった。

※「みんな よろしいと いわれました。」(はしもと まき)「れんとげんを しました。おなかを しかくみたいなんに くつつけるだけでした。」(くりやま さちこ)「きょうは れんとげんをとって だいじょうぶでした。」(あらたひろし)「きょうは れんとげんを とりました。かちゃって おとが できました。」(おだぎり たけし)

はやく書けた子は、レントゲン撮影をしている絵も描きました。

この日から、「あのねノート」または「あのねちょう」を配り、「毎日、先生にお話を教えてください。」といって、家で書かせることをせず、学校で書くことを続けてきた。一旦家庭で書き始めると、父母の負担が大変だと思うし、何をどう書くかということがわかるまでは、学校で書かせなければならないと考えている。特に、夏休みに「あのねちょう」を書かせようと考えている場合は、休みまでに、どんなことをどんなふうに書けばいいかを子どもが獲得していなければならない。それができていない場合は、

夏休みの「あのねノート」はやめて、「絵日記」一本にしておくべきではない。

3. 夏休みの絵日記について

7、8枚の画用紙の上段には絵を、下段には文章を書く絵日記を、子どもたちが書いて休みが終わってから持ってきたのを見て、ショックを受けたのは、私ひとりではないと思う。殆どが、プールでの水泳の絵と文章である。青い水一杯のプール(青色を塗るのは大変だったろう)に数人泳いでいるのである。子どもにとっても面白くない絵日記だったろうと思う。有田の川崎祐三先生に教えてもらってから、わたしの夏休みの絵日記の定番になり、学年の先生も賛成してくれて、毎年それを課している。それは、「テーマのある絵日記」である。テーマとは、①遊び ②仕事 ③家族 ④草花 ⑤夜空 ⑥虫 の6つのテーマに合う絵日記をかくのである。当時は登校日が3回あったので2枚ずつ学校に持ってくることにした。絵日記の点検も枚数が少なくて楽であった。休み明けに、それぞれ掲示をしたあと、「ぼくのたのしい なつやすみ」「わたしの たのしい なつやすみ」という題をつけて、「絵本」を作った。絵を描いてある方を内側に折って、裏同士をのりでくっつけると、6つの場面の絵本ができあがる。上下と小口をカットすると、きれいに製本できる。

第2項 「思い」をおさえて、「事実」をきちんと書く

せんそうてん たがいと じゅん(1年 8月)
おおさかへ せんそうてんを みに いった。ものすごく たくさんの ひとが みに きて いた。おとしよりは ないていた。まえに 『アウシュビッツのひげき』を よんで もらって いたので ちいさな ぼろぼろの くつを みた とき なみだが でした。

しゅうようしょの もんは ニじゅうの てつじょうもうが はられ にげだしたら しぬのですと、せつめい して くれた。

ころされた おんなの ひとの かみの けで きじを つくって あった。

がすしつに いれられて しんだ ひとの きんばや ほうせきなどを とっていた。

しぬまえに、いもの かわりに おちゃわん いっぱいの ごはんが たべたいと こどもたちが かい て いた。

ぼくは よるの ごはんを のこさず たべた。

にとと せんそうなんか おこらないように ぼくは いのります。

夏休みの「おはなしちょう」に、田垣内くんがこのお話を書いてきた。この作文で考えたいことは、私は、「思いをおさえて事実をきちんと書く」ことを、特に、

低学年では重視しなくてはならない。なぜなら、「思い」を先行させて表現させると、事実でないことまで表現してしまうことに陥りがちである。そして、事実はどうであれ、「楽しかった」「うれしかった」「悲しかった」「面白かった」などと、「思い」で「事実」をまとめてしまうことになりがちである。事実をしっかり描けなくて、読み手にその事実を伝えることはできないからである。「思い」は「事実」の表現のしぶりのなかに必ず表現されるはずである。

田垣内くんは、自分の目や耳をよく働かせて、見たことを見た通りに、聞いたことを聞いた通りに、事実をありのままに表現しているから、「ぼくは よるのごはんを のこさず たべた。にとと せんそうなんか おこらないように ぼくは いのります。」という終末の表現(願い)が、読者には感動的に伝わってくるのである。

自分の感情を「思い」でまとめて観念的に「うれしい」などを書くのではなく、心に起こった生活の波動(感動)と、その元である生活の事実をリアルに書くことを綴り方(作文)教育ではどの学年に於いてでも大事にしたいことである。

生活綴り方は、子どもたちの生活の事実を先生たちが知りたくて書いてもらうことから出発した。生活の事実のなかにちらちらと表れる子どもたちのこころは二次的なものであった。思いや願いは事実の表現のなかにこそ表れてくるものである。逆転してはいけない。

私は学生時代に京都の小学校1年生の女子の次の詩を読み、綴り方への道を歩んできたといっても過言ではない。

まる

まるを して もらいました。 / ななつして もらいました。 /
かばんに いれんと もって かえりました。
/ よい おてんきでした。

この詩のなかにも「思い」は書かれていない。事実をきちんと表現されている。

最後の行の「天気」のことは、関係ないようにみえるけれど、きらきら輝く太陽のような気持ちがわたしの気持ちなのだということが読み取れるのである。

子どもたちの思いを先行させた表現をよしとする教師の側の「作文観」が子どもを現実から目をそらさせてしまうことになりかねない。特に、高学年の子どもにこそ、「思い」を押さえて、「事実」をきちんと書くように指導していきたいものである。

第3項 「題」を書くとき焦点が定まる

かな文字指導が終わった段階から、それまでは「おはなししましょ」で口頭作文をしていたけれど、「黙ってお話しましょ」に切り替えていった。お話する

時も、詩的な表現ではなく、「ました。」「ました。」の書き言葉で話すようにしていった。

夏休みにも「おはなしノート」を書くという前提で、一ヶ月の間に殆どの子どもに何をどう書けばいいのかを説明した。指導の内容の中心は、「したことをした通りに、見たことを見た通りに、聞いたことを聞いた通りに、頭の中が空っぽになるまで、お話するように書くことである」ということである。

二学期になって、長谷くんの「おはなしノート」には、連日次のような内容が続いた。

きょうは、まあくと ぼくとで べんきょうを やりました。そして、さとしと ぼくとで ねんどで あそびました。そして、いとこの たいらくんとこへ いきました。そして、だいえーへ いきました。そして ほんを かって もらいました。そして、げえむで あそびました。そして、かえるとき、ばいくが ぶんぶんしているから ばいくの へーかなとおもいました。

長谷くんの文章がまずいというのではなく、次から次へと時間を点でつないで書いていっている。1つの場面を思い起こす力の弱さからきているのか、的をひとつに絞って書くことができない。そこで、長谷くんには、いつも次のように言っていた。「長谷くん、たくさん書かなくてもいいんだよ。1つのことだけ書いたらいいんだよ。」と。しかし、長谷くんは、「1つのことを書く」という意味がわかっていなかった。相変わらず、時間の点の連続を書いてきた。

ある日、突然、長谷くんの「おはなしノート」に「題」が入ってきた。

おとうとのこと

ぼくの おとうとは なきむしです。ぼくの おとうとは ようちえんに っています。 きゅうしよくを きらいます。ぼくの ときは ぜんぶ たべていたのに なんか さとしは きらいます。おとうとは ぼくに おこります。でも、ぼくは さとしがすきです。

長谷くんの作文は、1つのテーマに向かって放射状に書き連ねている。前者の「だいえーへいったこと」の作文のような、時間の連続ではなくなったのはひとつの前進だとは思のだが、ただ、気になるのは、「おとうとのこと」をいろいろ思い出し、次々と羅列していくしかなかったのではないか。だから、弟のことで、思い起こせるだけ思い起こして弟の説明をしていくしかなかったのではないか。過去形ではなく、現在形の説明文になってしまったのである。

余談になるが、低学年の子どもたちには、「ぼくのお母さん」とか「私のおじいさん」という題で作文を書かせるべきではない。ある日、ある時の、あることをしているお母さんやおじいさんを「ました」「ました」と過去形(展開的過去形)で書かせるべきである。そう

しないと、長谷くんのように、放射状にそのこと(もの)についての説明文になってしまうのはやむを得ないことだと思う。

やがて、長谷くんは、「題」と「ひとつのできごと」を次々と書いて来るようになっていった。

さんかんび

きょうは さんかん日でした。おかあさんたちが 見に きて いました。四月が さきだったから ぼくは すごく はずかしかったです。おかあさんも、「見ていて ドキドキ した。」と、いいました。

おかあさんも ぼくと おんなじ きもちでした。そして、おかあさんの かおを 見たら わらっていたので、ぼくも わらっちゃいました。

おかあさんが いなかった

大きいこえで 「ただいま。」と、かえってきたら、おかあさんの こえが しませんでした。

テーブルの 上にも メモが おいてありませんでした。ぼくは、どこへ いったのかと おもいました。たつやくんと べんきょうする やくそくを していたので、デンワを かけても はなしちゅうでした。

おかあさんに 手がみを かいてから、たつやくんの いえに いきました。

ぼくが かえって きたときは、おかあさんが いてほしいです。

題を書くことによって、自分が書こうとしている場面を焦点化することができると共に、その表現過程で、放射状の表現にもゆっくりつきあっていく構えも必要である。

第4項 現実の生活を見ること綴ること

—Nくんがなれば

二年生の学級にNくんという子がいた。生まれつき左の耳が小さく、そして、難聴の子である。彼はいつも髪の毛を耳の下まで伸ばして小さな耳を隠していた。(ゲゲゲのきたろうのように)

二年生の夏休みに、大阪の形成外科で耳の手術をし、耳を大きくして、二学期、登校してきた。運動会が済むまで、耳の包帯をして過ごすことになった。好きなドッジボールも禁止されていた。

運動会も終わり、耳の包帯を取って、登校してきた。他の子どもたちは、Nくんの耳が大きくなっていることに気づいた。そこで、手術をした耳をみんなに見てもらうことになった。突然、Nくんは、「春休みになったら、耳を起こす手術をする。」と言った。(今の耳は眼鏡を掛けたり、マスクをつけたり出来ない状態)

10月の半ば、Nくんが学校に残って宿題をしているとき、私はNくんに声をかけた。

「Nくん、手術した時のことを書いとかへんか。そやないと、すぐ忘れてしまうで。」と。

Nくんは、一気に次の作文を書き上げた。

ぼくは、しゅじゅつをしました。しゅじゅつをするとき、どきどきしました。しゅじゅつをするとき、ぜんぜん気がついていなかったの、ほねをとっているとき、なにでとっているか しりませんでした。しゅじゅつをしていて、しらんまにおわっていました。

たいいんするまで、元気じゃなかったら いやでした。でも、一日で元気になりました。そのとなりの子は、ぼくより一日しゅじゅつするのがはやかかったけれど、ぼくのほうが、たいいんするのがはやかかった。

おかあさんが、ぼくの先生がきて、耳のほんとのかたちをかみにかいてくれました。おかあさんが、ふちょうさんに、じたいのはめかたをおしえてもらって、できるようになりました。

かんごふさんにも ともだちになったし、よそのおばちゃんにもともだちになったし、はじめくんという子も、さきちゃんにもなったし、いろいろともだちになりました。

続いて、「手術する前のことで、イヤだったことや、悲しかったことなんかも、書いておこう。」と言うと、すぐに書き始めた。途中、ちょっと手を止めて、Nくんが「先生、これ『まど』（学級通信）にのせへん。」と言うので、「載せへんよ。」と言うと、また、黙って書き始めた。

※※※※

ぼくが一年生の時、四年生の子が、「みみおかしい。なんでみみおかしい。」といったら、はらがたって、しらんふりしてかえってきて、おかあさんにいいました。おねえちゃんのともだちも、ゆったりします。

おかあさんとはなしをしたとき、「どっちがただし。」といったら、ぼくのほうがただしというて、「その子はあほや。」といいました。

ぼくは、まえのみのときは、すごくかなしかっていやだった。こんなみみになったのは、おかあさんのおなかの中で、おかあさんとなかがよかったからです。

個人懇談会の時、いままでの一連のことなどをお母さんに話し、いくつかの作文も読んだ。お母さんは、涙を流しながら、手術をした時のことを話してくれた。

「学校にいる時は、うちの子ひとりの耳が悪くてかわいそうに思っていたんですが、入院してみて、たくさんのお母さんが同じように耳を悪くしているのをしました。手術が終わって、となりの子どものお母さんが、『Nさんとこの子どもさんはいいわ。うちの子どもは耳の穴がないのよ』と悲しそうに言われました。」と。

一学期に比べ、Nくんの活発さには驚くものがある。口をとがらして文句を言い、許可がおりたドッジボールでは見事なプレイをし、人が固まってもめ事があるとそこには必ずNくんがいた。耳を髪の毛で覆い隠していた頃には見られなかった活発さを発揮している。

第5項 田伏くんがおにいちゃんになりました

1年生の10月に、田伏くんがおにいちゃんになった。

妹が生まれた。さっそく、学級通信に学級のみんなから、「あかちゃんへ」「田伏くんのおばちゃんへ」「田伏くんへ」お祝いの言葉を載せた。

田伏 将樹

おかあさんが、あかちゃんをうみました。うんどうかいが おわってから ミに いきました。あかちゃんは ぼくに にてました。おかあさんは、ちようどくすりを のんでいました。そして、おみやげに いせえびをあげました。おとうさんは、おさけを もらいました。

【あかちゃんへ】

○あかちゃん おげんきですか。まだ なにも わからないんですね。はやく おっきく なってください。(やました としお)

【たぶせくんへ】

○あかちゃんを かわいがっちゃってください。そして、大きくなったら、じとか おしえてあげてください。(まつした ようこ)

○たぶせくん、あかちゃん できて うれしいですか。あかちゃん なかさないで あげて ください。あんまり むきになって おこらないで あげてください。しゅくだい かんでも おもいきり たたかないで あげてください。(にしむら あきひと)

○たぶせくん、あかちゃんが うまれて うれしかったですか。たぶせくん あかちゃんに なまえを つけましたか。あかちゃんになまえを つけたら おしえて ください。たぶせくん もう おにいちゃんですね。(くりやま さちこ)

通信を読み合い、人間の誕生(1年生の子どもたちにとっては減多にない弟や妹の誕生)を喜び合った。

その後、田伏くんの「おはなしノート」には、妹の名前が「ゆうか」であることや、ゆうかちゃんの成長の様子が手に取るように書かれていた。

かえってから、しゅくだいが おわったら、ゆうかちゃんに ミルクをあげました。

おかあさんが あげると、わらってばかりして、のみませんでした。ぼくがあげると、がつついてのみました。そして、おかあさんが、ぼくに のまさしてって いいました。ぼくは、手が いたくなって、あしから あせが かきました。(1年生 12/5)

百日のくいぞめ

きょう、ゆうかちゃんの 百日の くいぞめを しました。たいと おせきはんと すましじると おさしみで おいおいを しました。

石をぼくが さがしてきて、おぼんの上に おきました。かたいものでも かめるじょうぶな子になるように 石を おくと おかあさんが いいました。

そして、おにいちゃんと おとうさんと ぼくとで、ゆうかちゃんの しゃしんを とりました。わらって

いる ところを うつしました。(1年生 1/15)

ぼくと ゆうかと おにいちゃんの ちがいを

きょう お母さんが 一才のときの ことを おしえてくれました。

ぼくが、一才のときは もう歩いていました。そして、「体そうは」といわれると、ぶらさがりけんこうのところへ 行って、かた足を あげたそうです。それに、つまらなくなると、すぐ すねてしまったそうです。

おにいちゃんの 一才のときは、ガスが ついていると ゆびさして、「あっ！」と いうたそうです。ねる とき には、でんきに ゆびさして、「あっ！」というし、テレビが ついてると、テレビに ゆびさして、「あっ！」と いうたそうです。

ゆうかは、まだ はいはいしか できません。(2年生 10/22)

ゆうかが 立った

きょう、ゆうかが 立ちました。何回でも 立つまねをしたら、すぐ やります。前までは、一分ぐらいだったのに、きょうは 3分ぐらい立ちました。

またのぞきを すると、わらいます。ゆうかは、まねをして、すわってしまいます。

まえは あるけなかつたのに、きょうは 二ほ あるきました。(2年生 11/19)

おしゃべり ゆうか

きょう ゆうかが たあたあというから、ぼくも たあたあと いいました。すると、ゆうかが 大きな声で、大きな口をあけて、目を ほそめて、たあたあといいいました。

ぼくも 大きな声で 大きな口を あけて、目をほそめて たあたあという わらっていました。(2年生 12/5)

いちばん身近な家族という人間関係のなかで、妹を思いやるお兄ちゃんらしいあたたかいまなざしを感じることができる。

ゆうかちゃんの成長のひとつひとつを見つけていくことが、田伏くん自身の成長であると思う。これが、人間を見る目の基礎のところを太らせているのではないかと思う。

第6項 「こわい」「こわい」……やりとげた喜び

小西 みさきさんが、「はじめてできたこと」と題して、次のような作文を書いた。

はじめてできたこと 小西 みさき

きょうは、たいいくで ピラミッドみたいのができました。先生が、「やればできるね。」とってくれました。

わたしは、なんかいいも なんかいいも しました。休みじかんでも やりたいぐらいでした。いつも いつ

も やりたいと わたしは おもいました。はじめてできたのは とっても うれしいです。

小西さんは、渡辺さんとふたりでアスレチックの下に座り込んで小石をさわって遊んでいた。私が、「アスレチックにのぼれへんの？」とたずねると、「こわいもん。」「いややもん。」と言って上ろうとしない。「でも、一年生の時によう上らんかって、二年生になったら、上れるかもわからへんで。渡辺さんとふたり、がんばって上ってみたら。」という、ふたりはやっと腰を上げた。

まず、渡辺さんから丸太づくりのアスレチックの塔に上りはじめた。ゆっくり ゆっくり 足場を確かめながら、上っていった。そして、とうとう 頂上まで上ってしまった。小西さんは、足をあっちへずらせたり こっちへずらせたりして 足場をさがしながら上りはじめた。それでも、口では、「上れない。」「こわい。」などとブツブツ言っている。一つひとつの足場にしっかり足を乗せ、とうとう頂上までたどりつくと、ほっとした表情で運動場を見回し、一息ついていた。

その時、渡辺さんは、もう アスレチックから下りてきていた。

小西さんは、こんどは「こわい。よう下りやん。」と言い出した。「危なかったら、先生が持ってあげるから、下りておいで。」と呼びかけた。その後も何回も「こわい。」「下りておいで。」を繰り返し、やっと足を恐る恐る下ろし始めた。足場を確かめながらついに地面に足を着けた時のうれしそうな顔。私が、「やったらできたやろ。」と言うと、すぐアスレチックのさっきの上り口へ駆けだしていた。

その後、ふたりは何度も何度もアスレチックに上ったり下りたりしていた。ふたりの姿を見ていると、「意欲があれば経験を求める。意欲にささえられた経験は発達の土台である。」という波多野誼余夫氏の言葉が思い出された。それと同時に、子どもたちの達成動機を励ましていくことの重要性も学んだ。

小西さんの姿を『だんぶえんちょうやっつけた』(古田足日)の中に出てくるさくらちゃんと重ね合わせて見ていた。さくらちゃんは、はじめ、「わたし、こわいもん。こわいことはしないんだもん。」と書いていたが、みんなで海賊ごっこをしているうちに、おもしろくなり、「わたし、こわいことやるのおもしろいって分かったんだもん。」という意識に変わっていくのであった。意欲ははじめからあるのではなく、何かをした後、ぼくもできた。私もやったらできた。という事実の積み重ねが意欲となっていくことを目の前で見せてもらったような気がする。

第7項 たった8才の子どもたちのすばらしい力

1. 3月23日

明日が2年生の終わりという日、つまり今日が3月

23日。私が教室へ向かって廊下を歩いていると、「先生、まだ来たらあかん。もう一回、職員室へ行ってから来て。」と言われ、何もすることがないのに、職員室で少しブラブラしてから、また、教室へ向かって歩き始めた。少し、教室の前でまっていると、「もうええで。」の声で、私は教室へ入った。たくさんの紙吹雪が舞い、くす玉の中からは、「森先生おめでとう」と書いた長い紙も舞い降りてきた。見事なくす玉だった。

教室に入ると、教室の前半分にイスだけで丸く座った子どもたちの拍手がおこった。内部を見回して、またびっくりした。前の黒板には、「森先生おめでとう」と書いてあり、色紙のくさがりが黒板を飾ってあった。天井には、教室の対角線に、これも見事に色紙のくさがりが程よいたるみを見せながら飾ってあった。背面黒板にも掲示板にも花やくさがりで飾ってあった。

そして、何よりもうれしかったのは、自分たちで「おたのしみ会」をすすめていったことだった。ゲームをしたり、手品をしたり、なぞなぞをしたり、時間不足だったかも知れないけれど、楽しむことができた。

何時の間に、誰がどこで計画したのだろうか。それは、その時の私には分からなかった。随分、準備にも時間がかかったことだろう。教室の飾りにも、たくさんの力が必要だったことだろう。それが、見事に準備されていたことに、私は本当にうれしかった。

たった8才の子どもたちが、教室の天井を飾ったり、計画したり、どこにそんな力があつたのだろうか。

2. その2週間ほど前のこと

後少しで二年生が終わるので、残り少ない期間に、みんなが何をしたいか出し合った。ドッジボール大会、縄跳び大会、山登り、リレー大会、散歩、ゲーム大会、おたのしみ会などの案が出され、一人ひとりが実行委員としてその行事の担当することになった。何日の何時間目に何をするかを計画していった。一つひとつの行事を実行していき、とうとう3月23日を迎えたのであった。

その翌日は2年生の終業式であったので、この「おたのしみ会」の取り組みについて、何も聞かない間に、子どもたちは3年生になっていった。

3. 3年生になって

新学年になり、子どもたちは3年生。4学級に別れて学級編成をした。私は同和推進教員となり、担任からはずれ、その代わり、6年生4クラスと3年生4クラスの図書時間を担当することになった。

1学期の中頃、おたのしみ会を中心になってすすめていた、小谷拓くに、「先生、今もわからないのだけれど、あの、おたのしみ会、どんなにして、あんなにできたのか、この紙に書いてほしいな。」と言って、原稿用紙を渡しておいた。

それ以来、私も忘れてしまって、一学期が終わり、夏休みになった。

8月20日の日付で、小谷くんからの作文が、私の家の郵便ポストに入っていた。(私は校区に住んでいた。)

おたんじょう会 小谷 拓

1年の時、先生のたん生会やりたかったけど、春休みだからできなかった。(誕生日 4月3日)

2年生になって、どっかにさん歩に行った時、かつ君と「先生のおたんじょう会する。」と、二人で話していた。

それから、学校に帰って、きゅう食の時に、そんな話をした。23日におたのしみ会をするようになった。みんなかかりがあって、ぼくはおたのしみ会のかかりになった。

金曜の夜に、台所で、ハサミで色紙を細かく切って、山ほど作った。こんどは、のりで、わにしてつなげていった。とちゅうで、おふろに入ってから、少し作って、かたづけておいた。

つぎの日、教室でどれくらいの長さか見といて、家に帰ってからべんきを早くして、あそぶのをがまんして自分のへやで、わをつなげていった。とちゅうで、色紙が全部なくなったので買いにいった。

それから、また作って、数を数えて少ないところにたしていった。そして、わつなげはおわった。でも、くすだまもやらんとあかん。前に、くすだまを作った時、ちゃんとひらかなかった。考えて、思いついたから、なおした。前は、ひっかけるひもが、中がわにつけていたからあまりひらかなかったので、外がわへつけて、ひらいたままにしておいて、それをとじて、セロテープでとるようにした。そして、セロテープのまん中にはりであなをあけて、そこに糸をとおして、それからみじかくなったえんぴつと糸をつけて、セロテープをはった。そして、くすだまの外にセロテープをはった。えんぴつをつけたのは、セロテープに糸をつけたら、糸だけがおちてくるから、えんぴつをつけた。

月曜日に早く学校へ行って、教室に行くと、かつ君とつかさ君がもう来てくれていた。そして、3人でつけた。ぼくは、本ばこみたいなの所にのってつけようとすると、「がタガタ」とゆれた。こわかった。でも、早くつけてしずかにおりた。

つかさ君は、花のかざりを作ってきてくれた。全部つけてから見ると長かったので、まん中をつける時、かつ君がしてくれると言った。

つくえの上にイスをのせて、イスの上にまたイスをのせて、のぼってもらった。ぼくたちは、ゆれないように下でおさえていた。その時、ほかの子はろうかに出てもらった。そして、はたいさんに、先生おめどうと書いてもらった。

さとうさんが作ってきてくれたわつなげを、黒板にかざった。そして、つくえを後ろによせて、イスだけ前によせた。そして、みんな入ってもらった。先生が来たので、もう一回、しょくいん室へ行ってもらって、

くす玉を入り口にひっかけて、ぼくは、ひっぱるところでまっけて、糸をひっぱった。すると、うまくひらいた。

そして、手じなとかゲームをした。おたのしみ会の時、先生もよろこんでくれているみたいだった。

第8項 人間としての心を

楠見小学校で8年間、教師生活34年の中で、つぎに紹介する6年生を受け持った1年間で一番苦しんだ年であった。1年間の取り組みのあらましを書いていきたいと思う。

1. 人間としてのこころを

——いじめの克服をめざして——

手紙

たなかまさこにつぐ

おまえは なれなれしすぎだ。おまえの くらすの やつに きいたけど おまえは 1まいぶんしゅうをつくって いるとき ちょっとした ことで いじけるそうだな。そんな ことを しているから きられるんだ。 くらすの こに めいわくを かけているのに よけい いんしょうを わるくするようなことを しているそうじゃないか。これから そんなことを してみろ この すけばん ぐる一ぶが ただじゃ すまさないぞ。

すけばんぐる一ぶ (仮名 原文のまま)

この手紙が、昭和59年5月16日の午後、たなかまさこ(仮名)の家の郵便ポストにいれられてあった。

5月17日の帰りの会で、田中が、「きのう、わたしとこへ 変な手紙 はいってたんよ。わたしの悪口書いた手紙。うすい青のインクで印刷してあんの。」と言った。うすい青いインクで印刷してあるというところで、そういうスタンプがあることを知っている子は、田中の話にうなづいて聞いていた。

どんな内容の手紙なのか、はっきりしなかったのですが、明日(18日)、その手紙を学校に持ってくるように言ったが、田中は、「破った。」と答えた。

5月18日、田中は、破った手紙をセロテープで貼り付けて、きちんと読めるようにして持ってきた。あまりのひどい内容に、私自身とまどってしまった。子どもたち全員に、何も言えなかった。

5月19日、方針も立たないまま、道徳のテレビ視聴のあと、私の話が始まった。宿題して来ないこと、忘れ物が多いこと、朝の会をしないこと、田中の家に卑劣な手紙を送ったこと等々。きれいな子は嫌いでも仕方がないではないか。別に、いじめることはないじゃないかと。2時間余り、子どもたちに1ヶ月間の生活や宿題忘れや忘れ物について、語ってもらおうとしたが、子どもたちは2時間、殆ど発言しなかった。黙して語らなかった。話しているうちに、どんどん、落ち込んでいくのがわかった。何の解決の糸口も見つけられ

なかった。

この日のことをR子さんは、生活ノートに次のように書いていた。

とても心に残った R子

今日の3、4時間の話し合いのことでした。その、音楽に行く前の休憩時間、森先生が、「みんな、このごろ、どうしたんやろな。朝の会では、歌を歌わんようになってしまったり、授業の時も発表せんと……」と、私に話しかけてきた。多分、先生は、私には話してもいいと思って、話したんだと思います。でも、私は、「もうチャイム鳴ったから、音楽の授業に行かなあかんから。」と、そのまま、先生にバイバイをして、音楽に行った。先生もバイバイと手をふってくれた。

そのまま、音楽の楽しい時間にひきずりこまれて、先生が言ったことなんか忘れてしまっていました。

大休憩の時、北山先生と話しをして、そして、3時間目の授業が始まるチャイムが鳴った時に、教室に帰って来た。先生が来るまで、となりの子とおしゃべりをしたりして、みんなちょっとの間遊んでました。でも、先生が来ると、やめてしまいました。先生が、

「このごろ 朝の会で歌を歌わんようになったけど、どうしたん。」と聞いた。いつになく、ものすごく悲しそうな顔をしていた。「どうしたらいい。」と先生が、朝の会のことを聞いた。長い間、黙っていた。

「私たちの調べるん、1週間に1、2回にしたいと思う。」とOさんが言った。また、だまったままの時間が過ぎた。そしたら、先生が、「授業の時、発表せえへんの、どうして。」と聞いたけど、みんなだまりこくっていた。もちろん、私も。

その時、私はなんか教室に白いもやがただよったような感じがした。そして、先生が、あまりのつらさに消えてしまいそうな感じがした。みんな、だまりこくっていたので、先生が、「なんか、不満があるん？」と言って、楠山くん、佐古さん南田くんと、当てていった。三人はだまりこくったまま。私は心の中で、自分の番が来たら、別に不満はありません、みんなが静まりかえっているのも、私もそうだったんですと、言おうとしたけど、やめた。だって、そんなに言ったら、みんなのせいにして、と怒られそうだったから。先生は、三人に、「座んな。」と言った。内心、私は言わなくてもいいようになったと喜んでた。

それから、また、沈黙が続いた。Oさんが、いつの間にか、手を上げていた。私は、心の中で、言いたいことを整理していた。そして、言おうかなと迷っていたところやったけど、Oさんが手を上げたので、(別にまちがった意見とちがうから)と、心で言い聞かせて、思いきって手を上げた。先生は、

「はい。」と言って、私を当てた。「みんな心の中で何思っているか知らんけど……。」と私は言った。言ったとたん、すーっとした。その前、重苦しいふんい気

だったので、窓を開けていた。続いて、Oさんも言った。ても、みんなは、良いとも悪いとも、うんともすんとも、何も言ってくれなかった。また、沈黙が続いた。

そして、Oさんがまた手を上げた。私はその間も言うことをまた整理していた。そして、Oさんの言った後にまた言おうと思った。そしたら、Oさんが、「私らね、せっかく意見言ったのに、なんでね、みんな、いいですとか、悪いですとか、言ってくれへんの。」と言った。私は、心の中で、(そうだ、そうだ。Oさんの言う通りだ。そんなん、返事くらいしてくれたっていいのに)と思った。そして、(Oさんの言う通り、みんななんで返事してくれないんですか。そんなん、返事くらいしてくれたっていいのに。そんなん、返事くらいできへんのやったら、人間のクズや。知恵のない動物や。)と、心の中で整理したけど、言うチャンスというか、言う気がなかった。そして、また、ちょっとの間、沈黙。

先生が話し始めた。「忘れ物や、宿題忘れ……」たしかそんなことを言っていた。そんなことを聞いているうちに、「先生は、田中さんのことや学級全体のことをいつも思ってくれているのに。」と心の中で思い、そんなことを真けんに聞いていない子を本当にいやな子だと思い、本当に先生のことを思うと涙がちょっとだけポロっと落ちた。矢田さんが、いろいろ世話を焼いてくれるので、私は何か知らないけど、腹立たしく思った。だけど、そのままほっといた。

そして、帰りの会をやっている時も、むしように心の中がつかかったので、だんだんと表面に出てきてしまいました。かばんなんかしめるのもやけくそでした。先生のところまで行くと、とつぜん、悲しいのがこみあげてきて、涙となって出てきた。それで、あく手するのもできなかった。私が泣いていたら、先生がやさしく包んでくれた。私はそのまま泣いてたら、先生が何か言っていた。多分、先生と同じようにつかったんだねとか、言ったんだと思う。でも、そんなことなんか、泣いていたので、よくわからなかった。

泣いてたら、大西さんとかが、「どうしたん、Rちゃん。」と聞いてくれたけど、私はそんなことを話すのがとてもいやだった。だから、だまっていた。

家が近くなってきた時、「家へ帰ったら、明るくしよう。」と思った。だって、お母さんに迷わくかけたくなかったから。家へ帰ったら、明るくふるまえてよかった。でも、今、生活ノートを書いていると、また、みんなに腹が立ってきた。でも、思いっきり泣いたせいか、涙は出てこなかった。それにしても、今日のことは、絶対、心に残るようなものすごい日だったと思う。

このR子さんは、1年間を通して、私を支え、田中さんを支えてくれた。しかし、ひとりでは学級を変えるところまでいかなかった。

2. 5月17日の畑下夏子の生活ノート

先生——。わたし、田中さんにあんな手紙を出した人を知っています。この文を読んだ時、たぶん先生は起きあがったんじゃないでしょうか。うそをついているのではありません。本当にしっています。その子は先生が聞いたら、「ええ、この子が！」といってしまうような子です。でもそんなことをするくらい、その子は田中さんににくしみをもっています。去年、矢田さんらが、「リンチグループ」となっていることで、学校中の問題になりました。わたし　こんどは　こんなことにしたくないんです。反対されたんですが、この前のことにしたくないんで、それをおしきって書きました。もし、先生がおこらないで、「よく話してくれた。」と言ってくれるなら、その子も言うと思います。その子は明日、またそのことが出てきたら、先生に言うと言ってくれました。どうか、先生、その子が正直に言ってくれたら、ほめてあげてください。おねがいです。それから、このことはだれにも言わないでください。それと、この問題は、お母さん方に知らせないでください。学級だよりにのせないでください。わたしからお願いします。

——犯人を知っている子より——

手紙を出した子は名のりを上げてはこなかった。

3. 手紙事件のその後

5月19日(土)の夕方、「犯人を知っている」と生活ノートに書いた畑下夏子の家を訪ねた。学級の問題を相談するつもりで話し始めた。その時の様子を、畑下は次のように書いている。

……帰ってから、気分なおしに、面白くもないまんがを読んでいて、気分がおだやかになったところに先生が来ました。はじめ、信じられませんでした。わたしが田中さんをきらいなのを先生知ってるのに、どうして相談なんかと思いました。わたし、田中さんきらいだから、別に、田中さんが何かされてもかまわなかったんです。それでも、先生の話を書いて、それに関係のあることをできるだけ話したつもりです。わたしの声がいつもとちがってふるえているのが、先生、わかったでしょう。

「それで、だれ？ あれ書いたん。」先生に言われた時、どきっとしました。いっしゅん、迷いました。野田さんと加藤さんを裏切るわけにはいかないと思ったから。聞かれたから言ったんじゃないくて、わたしの意志で言ったんです。これがいちばんいいと思いました。先生に言い、取り上げてもらい、解決するのが一番いいと思ったからです。それで、「野田さんと加藤さん」と言いました、……。

その次の週、一週間、二人の子どもたちから申し出るのを待ったが、何もなかった。その次の月曜日に2時間かけて、一人ずつに話を聞いた。そして、「計画し始めてから今までのこと」書いてもらった。野田智子

は次のように書いた。

学校から加藤さんと帰る途中に、加藤さんが、「こんな手紙出すか」と言ったけど、わたしは、わかったらいやよと思ってたけど、おもちゃのタイプライターがあるから、それでやりました。いろいろと、二人で工夫して、文章を考えながら打っていました。手紙を持って行く時は、おもしろがっていて、田中さんがこの手紙を見たら、明日どうするかなと思っていました。手紙をポストに入れて帰る途中も、そんなことを思っていたし、帰ってから加藤さんと遊んでいる時もそのことを話していました。

次の日、わたしたちは、畑下さんと仲が良いから、オルガンの後ろでそのことを聞かせました。朝の会が終わった後、田中さんが前に出たから、わたしは気がつかなかったけど、加藤さんが「手紙のこと言うんちゃう。」と言って、わたしもドキっとしたけど、日直で、中山くんも出ていたから、「日直」で何かするんだろうなと思っていました。でも、そのことを話したからドキっとしました。話して、先生が「その手紙を持ってきなさい。」と言ったけど、田中さんは破ったといったから、安心しました。わたしたち書いた本人は何も言わなかったけど、休けいになったら、畑下さんが「言いに行こう。」と言ったけど、わたしは、わからないと思っていたから、「いいよ。」と言って気にしませんでした。

学校から帰る時も、畑下さんが、「言いに行こうよ。あとで見つかったらすごくおこられるよ。」と言ったけど、わたしは、「わからないから、いいよ。」と言って帰ってしまいました。

畑下さんが遊びに来てと言ったから、行ったけど、また、「言おう。」と言っていました。

次の日、田中さんが破ったって言うていたけど、持ってきたから、「ええ、破いたんとちゃうんか。」と思いました。先生は、手紙をもらったけど、そのことはあまり言わなくなってきたから、「もういいや。」と思っていました。それでも、畑下さんは、言いにきました。でも、もう次の日から、あまり言わなくなつて、田中さんも先生も、ぜんぜん言わなくなつたから、わたしは、忘れてしまいました。

今日、加藤さんに呼ばれた時(註 加藤さん、野田さんの順番に話を聞いた 森)「あ、手紙のことかな。」と思いました。先生におこられている時、「ああ、畑下さんが言うた時言っといたらよかったな。」とか「なんでこんなことをしたんだろう。」とか思っていました。(5/28 野田 智子)

加藤 明子もほぼ同じ内容の作文を書いている。野田とのちがっているところだけを抜粋する。

- ・最後にスケバングループと書くと、びびってこれからこんなことはしなくなると書いて書いた。
- ・次の日、そのことの話し合いの時に、ばれないよう

にばれないようにと、わざと出していないふりをして聞いていた。

- ・わたしは先生に見つかるのだいたいわかっていた。
- ・手紙を書く時はなんとも思わなかったけれど、自分が田中さんになってこの手紙を読むと、この手紙はきつuitと思った。
- ・こんなことをしても、ばれると思っていた。でも、田中さんがきらいだったし、こまればいいと思って書いた。

この手紙を学級の中に出して話し合うには、あまりにも、学級が育っていなかった。私の手の中において、残しておいた。

10月、運動会が終わって、やっと、学級らしくなってきたときに、改めて、この手紙を学級の中で読んだ。学級の子どもたちは、しっかりしていて、泣くことのなかった野田さんが、泣きながら自分の手紙を読んだことに、その方に驚いていた。感情を表に出さない野田さんの姿にむしろびっくりしていた。

他の子どもたちの感想は、また意外であった。

普通の子どもの感想

タイプでうった内容は、いかにも自分たちだとばれないようにするために、よそのクラスの子らしく書いたのは、私ははらがたちます。手紙を出していいじめてやろう、困らせてやろうっていうきたないやりかたはやめて、口でめちゃくちゃに言う方がいいです。(こんな立場の子どもは6人だけ)

- ・こんな手紙を出す子はとってもいんけんで、暗い子と思っていた。このクラスにそんな子いないから、ちがうと思っていた。

加藤、野田に心理的に同意した感想

- ・私はいじめたり、そんな手紙は出しませんでした、そんな気持ちはやっぱりありました。だから、一人ではそんなことはようやりませんが、友だちといっしょだったら、わたしも同じように手紙を出していたと思います。
- ・私は野田さんや加藤さんをわるく言えません。だって、私も田中さんをにくくて、にくくて、けつとばしてやりたかったから。それに、野田さんたちのやり方は、田中さんにとって、心の中にいやなことを与えたと思います。私たちはしないだけで、野田さんたちが、代表で、した。だから、私たちは文句を言えなかった。
- ・私も、田中さんにいろいろされて、たまらなくはらがたったら、やったと思います。たぶんだけれど、他の子でも、もしかしたら、やろうと考えたんじゃないでしょうか。みんなの代表みたいなかんじです。
- ・ぼくも、田中さんのことがいやになることがあったので、そんな手紙をだれかが出したとき、いいきみやと思った。
- ・わたし、加藤さんと野田さんの気持ちがわかる気が

します。わたしも、田中さんがきらいだから、心の中では、加藤さんと野田さんみたいなことを思っています。みんなもそうと思います。田中さん、いじわるばかりするから。加藤さんと野田さん、えらいと思います。(その他全員)

4. それ以後のこと

田中まさ子は、3学期、学級委員として今までの自分を脱皮しようと努力しつづけている姿があった。

2学期からの子どもたちの取り組みは、徐々に人間と人間の関係を密にするものではあったけれども、子どもたちの人格の芯の部分が少しずつ崩れていく時、クラス全体がとどめもなく崩れていくのが、目に見えたきた。1学期には、それが見えてこなかったのである。それだけ具体的に子どもが見えてきたともいうるのである。

フェアプレーといい、真面目さといい、正義を貫くことをね話し合う時に何度も何度も訴えた。「先生が心から訴えているのだから。みんなも心で受け止めてくれ。」と言って、切々と訴えた。正義を貫くことよりも、自分が仲間はずれにならないために、「赤信号みんなで渡ればこわくない。」式の、一人になった時には、青信号を渡るのかといえ、そうではなく、みんな揃うまで待って赤信号を渡るという、そういう状況に流されてしまう弱さをすべての子どもたちがもっている。自分という存在が、全体のなかでかけがえのない大切なものであるということは理解しつつも、心を開いて人間と人間の信頼をどう回復していくのかという点での実践的課題が明らかになった。

5. 6年生の学年行事で助けられた

箇条書き程度に、この1年間の学年集団の取り組みを書いていくことにする。

(1) 1学期の学年懇談会

性教育を中心に、修学旅行の取り組み

・修学旅行へ行く子どもへの、親が子どもへの熱い便りを書いてほしいと提案。

(2) 運動会の取り組み

小学校さいごの運動会にふさわしい取り組みをしよう。

讃歌 小学校生活最後の運動会を終えて
(学年だより)

「ピー！」

全員そろった倒立。

ひとつひとつのきびきびした動作

君たちの演技は人々に感動を与えた。

無言の動作が

人々の心をゆり動かしたのだ。

あの君、この君の

一人ひとりの精一杯の演技の

一つひとつが

見る人々の心を打った。

「やり直し！」

「やり直し！」

「やり直し！」

「全員揃うまでやり直し！」

何度同じことをやり直したことか。

すねに小石が食い込む。

手の平に小石が食い込む。

背中が痛い。

腕が痛い。

腰が痛い。

痛い、痛い、痛い。

怖い、怖い。怖い。

重い。

重い。

つぶれる、つぶれる。

汗を流し、

涙を流し、

歯を食いしばった。

失敗しては

声を出していた君たちだったが、

失敗しても

声が出なくなった。

その頃から君たちの心の中に

ひとつの命が燃え始めた。

なにくそ。

なにくそ。

もっと乗れ。

もっと乗れ。

もっと重くなれ。

くそ！もっと乗れ！

もっと乗ってこい。

つぶれるもんか。

つぶれるもんか。

一人ひとりの心の中に

現実のしんどさに対して、

それを乗り越えようとする力が

めばえ始めていた。

連日の猛練習に耐えてきたからこそ

君たちの意欲とたましいが

晴れの運動会で

完璧なまでの演技になったのだ。

君たちの堂々とした入場

キビキビした演技

見る者の心を

秋空のように清々しくしてくれた。

体じゅう武者震いが起こると言っていた君の
あの淡々としたように見えた演技に

私たちは惜しみなく拍手を送る。

「いち、にい、いち、にい。」と
声を揃えて退場する
君たちの背中にしみついた
黄色い土の色を私たちは忘れないだろう。
「いち、にい、いち、にい。」と
声をひとつにして退場する君たちの胸に
去来するものは何だったのだろう。
激しかった練習だったろうか。
ことをなし終えた満足感だったろうか。

君たちの退場する姿に
金城先生のほおを涙が流れた。
君たちの退場したあとも
指揮者の安井先生は
しばし
胸の高鳴りを押さえることができなかった。
安井先生の瞳は
一瞬、キラリと光った。
少し傾き駆けた太陽がかすんで見えた。

沸き上がる拍手。
渦巻く砂煙。
胸を張り、退場する君たちに、
拍手！
拍手！

(3) 卒業式

呼びかけ合うなかで、在校生は歌を歌い、卒業生はそれに応える歌を歌う。教職員も例年の通り歌を歌い、今年は保護者も「卒業するわが子へ」(村野四郎)の詩を読み「若者たち」の歌を歌った。

こうして、学ぶことの多かった6年生を送り出していった。

その翌年、1年生を担当し、和歌山県民間教育研究集会で、1年生の子どもたちの作文を喜んで発表していると、藤田五与先生に、「なぜ、再度6年生を受け持たなかったのか。逃げたのか。」と厳しく叱られた。

藤田先生は、「森くんは、小学校の出口を見てきた。今1年生を担当して、小学校の入り口にいる。出口を見たものは入り口で何をしなければならないか。わかっているか。」と言われた。

これら以外にも、部落問題学習、音楽発表会、しめなわづくりの取り組みなどについてもふれたいが、紙幅の関係で別の機会としたい。

楠見小学校に勤務している間に、『日本 子どもの詩』48冊の内の和歌山編を編集した。県内の民間教育に結集している多くの先生に、子どもたちの詩を送ってもらった。日本作文の会の桐山久吉さんも、和歌山

の実行委員会に来てくれた。

あとがきを桐山さんに任せたのが間違いだった。歴史的なことをあまり知らなかったものだから、すうっとよむだけで終わって製本になったのを見て、吉川先生にきつく叱られた。歴史が繋がっていないのに、そこに住んでいるだけで、歴史までをつないでしまっている。間違っていると。

確井先生から、『道德教育実践論』の低学年の実践を書いてほしいと言われ、楠見小学校の1年生、2年生の子どもたちと子どもたちの作文を載せた。

第5節 同和推進教員

当時、楠見東小学校に勤めていた中北 茂先生が事務局長で、私が会長と一緒に1年間務めた。

私は図書の時間を8時間うけもっていた。現職教育主任と、同推と縦割り活動の主任も兼ねての2年間であった。県同推協の1泊研修や市の同推協の会議などの他に、中北先生と、楠見校区の歴史的な遺物を探して校区を歩き、写真などを撮って回った。

この間、私は私なりの子どもがたくさん登場する学校だよりを発行した。1年目は90号。2年目は150号発行した。先生たちも、協力して子どもたちの作文をたくさん寄せてくれた。写真もたくさん載せた。

便りは1号につき1000枚の紙を印刷する。1年間に1000枚の紙を90も150も印刷したことになる。

楠見小学校で8年間お世話になり、あと1年だけ残りたいとねがっていたが、どういうわけか、雄湊小学校へ異動することになった。

楠見小学校で、思う存分の仕事ができた。それは、私を当てにし、期待をもって見てくれていた当時の職場の教職員の皆さんのおかげであった。そしてまた、それに応えようとする自分がいたことである。

野崎小学校は創世記であり、松江小学校は吸収期・発達期で、楠見小学校は円熟期であるように思う。私の教師生活の中で、最も充実した時期に当たるように思う。

第2章 楠見小学校から転勤して以降の教育実践

第1節 官制研究まっしぐらの雄湊小学校時代

平成2年4月、紀ノ川を初めて町の方に渡って、雄湊小学校へ赴任した。噂通りの研究校であった。自主的な研究や実践に浸っていた者にとっては、押しつけそのものの研究会であった。

4月には、「今年も教科別に乗ります」という現職教育主任の一言で、秋の教科別研修に加わるということが決定する。受けるか受けないかということではない。

2年目に視聴覚教育・放送教育の研究を受けてほしいという要請があり、職員会議で、教員全員が、「受けない、受けたくない、やや受けたくない」という意見

を述べたにもかかわらず、受けることに決定したこともあった。

この学校で、3度目のK先生との出会いがあった。教頭であった。「私はこの立場になって、法令は必ず守ることにした」という主旨の発言をしていた。

この年の秋の教科別研修会での授業を提案することになった低学年は、8月末からその準備に取りかかった。「ぼくにもできるよ、こんな仕事」というテーマで、生活科で靴下の洗濯をするというのである。どこが一番汚れているか等々の話し合いが10月まで続いた。2ヶ月間、靴下の洗濯になってしまった。

挙手の手の上げ方、手でペア、チョキ、グウを示しながら挙手をする等々の細かい決まりが「学校教育方針」に載せられていた。

1年目で、変わりたいと思った。

2年目、視聴覚の研究会が始まった。

新しく来た校長は、授業中に廊下を歩き回ったり、急に教室に入ってきたりした。

その翌日、職員朝礼で、「回ってくるのならいつ頃どの校舎を回るかを、朝、言っておいてほしい。校長先生が、廊下を歩いてきて、教室の前でしゃがんで雑巾などを拾われると、気持ちがそっちの方に向いてしまう。」と言ったが、他の先生からの発言はなかった。

その後も何度も、校長が教室の前の廊下を歩く度に、翌朝の職員朝礼で発言しても、誰も、何も言わなかった。それどころか、教頭は、個人的な話として、話を打ち切りにきた。

後刻、笠松浩二先生にそのことを話すと、「校長は、教室に入ってもよい。」と教えてくれた。「そしたら、入ってきてほしくない時は、どう言うたらいいんですか。」と聞くと、「教育効果が下がる」と言いなさいと、教えてくれた。この年の後半には、もう回って来なくなった。

秋の運動会、「君が代の曲を流すから、子どもは、日の丸の方をむくように。」と教頭が提案してきた。市内では、運動会で君が代を流すのはどこもなかった。抗議すると、当時の校長は、「運動会や卒業式など」の「など」にあたりと。

雄湊小学校の1年目の後期から、和歌山大学(当時)におられた碓井岑夫先生の「道徳教育論」の講義を5コマ～6コマ頂いて、授業をすることになった。平成2年からである。「現職教員による実地指導」ということであった。子どもの様子、発達の節、生活綴り方教育、文学教育などを読み切り小説的に話をした。

第2節 第Ⅵ期 教員生活の最終学校・野崎小学校での生活と実践

雄湊小学校で、初めて転任希望を出した。いままでは、すべて留任であった。そして、「もとの楠見小学校に戻れないのなら、野崎小学校に行きたい」旨を伝え

た。野崎小学校は荒れていると聞いた。

4月、25年前と殆ど変わっていない野崎地区と野崎小学校に赴任した。野崎小学校では、2年生を6回と1年と3年を受け持った。もう1年は、和歌山大学大学院教育学研究科に入学した。野崎小学校で、教師生活最長の勤務になった。9年間であった。新任の時とを加えると16年間になる。

野崎小学校では、学級だよりを出しに出した。分冊にすると、7冊の年もあり5冊の年もあり、4冊の年もあった。保護者も丁度以前教えた子どもが親になり、その子どもを何名か教えることになった。以前、担任しなかった親も何人かいた。詩や作文も書かせ続け、日本作文の会の文詩集にも応募した。

縦割り活動、運動会の全校ダンス、縦割り遠足、アドベンチャーOLなどの行事に取り組んだ。また、楠見小学校でもしていた、「気になる子の事例研究」もずっと続けられた。

「朝の読書が軌跡を生んだ」に代表される、朝の10分間読書活動にも取り組んだ。全校が、朝の掃除が終わるとシーンとなるのを感じた。

2年生を4回担任して退職したが、その4回とも、連続して同じ教室で過ごすことができた。

野崎小学校の子ども論議の場は、大休憩に校務員を借りてコーヒを飲むのだが、僅か2坪もない土間に20人以上の先生が集まり、夏は汗を流しながら子どもの話に花が咲いた。それが、毎日続いていく。

ある時、育友会長が、学校に来ていたとき、丁度、体育館が新築し、市長や他の学校に対して御披露目をするに関わって、育友会長は、「森先生は、君が代を歌っていないから、式典の日には職員の後ろの方にすわってください。」と言った。今日の口元チェックが、もう既に始まっていた。

1994年の春、和歌山大学大学院に入学した。大学院2期生である。あの、阪神淡路大震災の時、M1であった。教育学総論や心理学総論の日には学級会(自治会)を開き、世話人に選ばれ、毎回「院生便り」を発行し、私の年齢の半分にも満たない人たちと同級生になり、一生でこんな生活は二度とないと、青春を謳歌し、研究に没頭したことを覚えている。修士論文は「学習観の転換を」である。あちこちの学会に出席し、教師という活動の枠の狭さと、小学校という実践の狭さから、視点を変えて物事を見る見方を学ぶことができた。学校知や生活知と言う言葉のなかに、私の研究への魅力をも感じそれについての本も何冊も読んだ。教育社会学という考え方も、教育方法学という立場ばかりにいた者にとって、たいへん考え方や見方を変えて見ることを学べた。

教育学教室の4人の院生で、木曜日、『眠れぬ夜の教師のために』(三上満)を輪読していった。教育学教室が、独自に院生・教官研究会を開き始めたのは、2期

からであった。碓井先生に、「修論は、運動会が終わってから書くようなことにならないように。」とは言われていたにもかかわらず、ついにそうなってしまっていた。主査は碓井岑夫先生、副査は市川純夫先生と室井修先生であった。

楽しくて、楽しくて、充実したまるまるの1年間であり、現場に復帰しての1年間であった。50歳代の青春時代であった。勉強というものがこんなにも苦しくて楽しいと感じたことはなかった。新しいことの発見に毎日が生き生きし、若い頃とまた違った充実感があった。

研究科の先生たちに、院生の要求についての話し合いの時間を頂いたりもした。図書館を土曜日の午後に開館してほしい。コピー機を増やしてほしい、自動販売機を教育学部本館近くにも設置してほしい、県教育委員会への提出書類は院生が個別に出すのではなく、とりまとめて一括提出してほしい、2年目の職場復帰の時、大学へ週に1回は修士論文指導のために行くことができるように配慮してほしいと、県教育委員会から当該校長に手紙を出して欲しい等々。それらの要望は、殆ど叶えられ、その後の院生も恩恵に浴している。

58歳で、2年を残して退職した。丁度、学校5日制の始まる直前であった。2001年3月末である。

第3節 第Ⅶ期 退職後の学習と生活と趣味と活動と

学校が好きであった。子どもが好きであった。

4月初め、もう学校へ行っても、自分のいる場所がない。学校へ行けないとばかり思って、退職しなければよかったとさえ、思うことも多かった。

4月7日、離任式。挨拶を終えて、体育館を出る時、あー、もう、学校へは行かなくてもいいんだと思った瞬間、今までのモヤモヤが消えてしまった。

それからは、毎日がアビバへ、あれほど嫌いだったパソコンを習いに通い始めた。あれだけ毛嫌いしていたパソコンであったのに、お金を出してまで、毎日、2コマも3コマも習い続けた。もう一つは、子どもの頃から好きであった「マジック」である。本を読んで、タネを作り、子どもたちにも毎年披露してきたが、本には、タネや仕掛けや手順は書いてあっても、間や向きは書かれていない。そこで、和歌山市成人学校マジック教室に入学した。そこで師匠岩橋延直先生に出会った。そして、成人学校マジック教室を修了して、和歌山マジシャンズクラブに入会し現在に至っている。今、和歌山マジシャンズクラブの会長をつとめている。そして、関西奇術連合会の理事として、2年目である。毎年マジックフェスティバルには出演し、「和妻」をここ10年間演じている。関西奇術連合会の奇術の祭典にも2010年に出演した。

退職して4年ほど経ったときから、「和歌山市地方教育互助会」の幹事の仕事を引き受け、今は事務局長の

仕事をしている。退職後の教育関係者の楽しみを計画し実施している。

退職後は、和歌山大学での講義も3コマ受け持っておったが、年々少なくなり、最終は「現代教師論」から「現代教職論」に変わったけれど、この授業を最後まで担当させていただいた。2010年3月まで、非常勤講師を続けさせていただいた。

その他にも、和歌山県立高等看護学院には、退職2年目から、3年目から3年間は大阪明浄大学へ、そして、7年ほど前からは、新宮のなぎ看護学校でも非常勤講師をつづけさせていただいている。

今、もう71歳となり、少しずつ役を離れようとしていた時、「第51回近畿・東海教育サークル合同研究集会」を和歌山で開催することになり、この11月2日と3日に県民文化会館で開催する事務局の仕事をしている。この大会が終われば、一つ大きな役を降りることができるのではないかと思う。

終わりに

70有余年の人生を振り返らせていただき、感謝申し上げます。自分の人生を振り返り、懐かしさもありますが、あのときのこのことが今に繋がっているということの発見が、書いていて楽しい時間を過ごすことができた。もっと、細かいことを書かねばならないけれど、まとめてしまった部分も多いと思う。思い出せなかったことがあるが、書いてはいけないことも書いたのではないかと思う。

私の記憶の中にある教師に、自分自身で再度焦点を当て、光を当てて思い起こしてみたいという気持ちも今はある。いつの日にか、教師としての自分と学級通信とをひもときながら考える機会を持ちたいと思う。特に、楠見小学校の学校づくりから教育実践まで、その部分だけでも、くわしく「まとめ」を見ながら書いてみたいとも思う。それは、私という一人の教師が、教師として大きく飛躍できた母体が楠見小学校であったと思うからである。期待され当てにされるなかで、教師の自己変革も起こり、1年前の自分から脱皮することができ、職員仲間のなかで真に育てられるという実感したのも楠見小学校であった。

Ⅲ 飛躍期から円熟期を迎えた生活綴方教師としての森教二

ーライフヒストリーから見てきた世界

この時期の森教二は、教師生活の中堅からベテランといわれる時期を迎え、教師として大きな飛躍を遂げた時期である。とりわけ、楠見小学校での8年間は、楠見小学校の自主的・民主的な学校づくりの実践に導かれて、森の生活綴り方を基底においた教育実践も、大きな成果をもたらしてきた時期と言えるだろう。

その特徴は、こういった点にあるのだろうか。

第1は、低学年の時期の教育の固有のあり方について、実践とそれに基づく考察が深められていったことである。森はその長い教師人生のなかで、その多くを低学年を担当するという経過をたどったが、そのことを通して、低学年教育の特徴や課題を明確化していった。

それは、まず入学してきた子どもたちを「小学生にする」ということである。森は、次のように述べている。すなわち、「幼い子どもたちが保育園や幼稚園の生活から学校という環境の中へ入っていくということの意味は大変深い。この『はじめに』の項では、『かな文字指導』を進めていく上で大前提となるべき、子どもたちが小学生になるという意義と値打ちを先ず述べておきたい」というように、森は、明確に入学してきた子どもたちに「就学能力の形成」²⁾という課題を意識していた。それは、今日の教育改革の文脈に引き付けていえば、幼稚園・保育所と小学校を接続していく、「幼小接続」の取り組みや生活科の教育の課題を先取りしながら、実践を試みていたともいえるのである。

それでは、こうした就学能力の形成を中核とした「小学生にする」教育実践とは、いかなるものであるのか。それについて、森は、「遊びを中心に物事を分かってきた生活から、『ことば・言語』を通して『学習する』生活へと移行する」と指摘した上で、①学校に慣れ、学校が好きになる取り組み、②絵本の読み聞かせや帰りの会での「反省会」などを通して、心を豊かにする取り組み(学級づくりの柱にする)、③話し言葉による自己表現から、絵を経て、書き言葉の導入に至る「おはなししましょう」の取り組み、④読むことによってイメージを深める、読本のすすめの4つの取り組みが指摘されている。

また、こうした森の取り組みを生活綴方教育の文脈からいえば、「よき綴方を書くためには、よき生活がある」と生活綴方の成立期からいわれているように、よい文章を書くためには、豊かな小学校生活とそれを主体的に開いていく主体としての子どもの育成が求められるのである。そして、その中核には、言葉の学習とその習得が位置付けられているのである。

第二は、言葉の習得の入門期に位置付く、「仮名文字指導の定式化」である³⁾。低学年のこともたちが、小学校に入学して、最初に学ぶ言葉は言うまでもないが、「ひらがな」などの「仮名」である。これは、就学能力の形成、すなわち、「小学生になる」ためには、中核的な学習課題だといえる。

まず森は、言語能力の発達と関わって、文字指導における小学校段階での重要な3つの段階があると指摘し、それを以下のように説明している。すなわち、①低学年における文字習得の充実の段階。入門期のかな文字の習得は、書き言葉の入門としても今後に大きな影響をもっている。／②中学年段階の、特に内言化と

抽象思考への移行の時期。／③高学年段階、特に6年生以降の第二次抽象思考の段階。小学校低学年では、話し言葉と文字をしっかりと学び、中学年では内言化と書き言葉の充実で9歳の節を乗り越え、そして、高学年では、複雑な論理や一般化、法則化、概念化を習得していくことになる。こうして、真に言語をわがものにしていくことになる」というのである。

それを踏まえた上で、かな文字指導について、「かな文字は、／①話し言葉に加えて重要な伝達的手段であり、／②的確で豊かな思考を保障する手段であり、／③言語認識を育てる上で、すべての基本になるので、1年生教育の上で特に重視して行われなくてはならない」というのである。

そして、森は、具体的には、「子どもたちの中には、かな文字を読んだり書いたりできる子もいることはいるけれども、このかな文字指導を通してすべての子どもたちをスタートラインに並べるという意味も兼ねて学習していきたい。保育所や家庭で教えてもらった『ひらがな』のなかに筆順が違ったり、鏡文字であったり、音節を意識しないで単に字を書くことだけを身につけている子どもたちが多くなかで、単語・音節・文字・発音など、言語学の学問に裏打ちされた指導を重ねていくことが大切である」と実践課題を設定している。

その上で、鉛筆の持ち方と運筆、音節を重視したかな文字指導、表記とノート指導等を行った上で、体系的な文字指導を行っていく。

まず、その文字指導の原則であるが、次のようなものが掲げられている。

- ・1文字1時間。段々とはやめていく。(「あいうえお」は1文字1時間)
- ・文字が単語の1音節になっている。
- ・正しい発音の指導。
- ・読むことと書くことを並行して指導。
- ・「もの」と「こと」を結びつける。(言葉と品物の結合)
- ・文にはめ込む。(文字が実際の場で働いていることを知る)
- ・単語づくり(単語さがし・言葉あつめ)を多くする。
- ・「じ」「ち」と「づ」「ず」の指導(連濁の法則を分からせる)
- ・ノートの使い方の指導(初めが肝心)

そこには、ゆっくりした学習から、慣れるにつれてテンポをあげる、容易なものから複雑なものへ、水道方式などとも共通するカリキュラム編成の原則である、一般的なものから特殊なものへ、話し言葉の学習と書き言葉の学習の結合などが見られる。

また、文字指導の手順と系統性として、「清音44文字→50音表まとめ(行と段を意識化させると共に、子音の音の最後は母音になることをおさえる)→「ん」の指導(「ん」はどの段にも含まれていないので、別の場所に

表記)→濁音(1行1時間)→促音→長音→拗音→拗長音 助詞の指導(『は』『を』『へ』は『ん』の後位に指導する。)」とし、「・母音は1文字1時間、その他の清音は2文字～3文字を1時間で指導する。／・助詞(『の』『と』『も』『や』などは、その都度指導する。)」についても補足している。

上記の原則とも合わせて検討すれば、教科内容の系統性を意識しつつ、低学年の子どもの発達段階を視野に入れて、かなりていねい展開していく指導計画になっていることがわかる。

第三に、こうした体系的な文字指導を踏まえたうえで、作文指導へ段階的に移行していくカリキュラムが構想されていることである。特に、いきなり書き言葉による作文指導へと移行するのではなく、話し言葉の学習と書き言葉の学習の結合ということを指導原則の一つとして先に指摘したが、それが口頭作文の導入という形で具体化されているのである。

こうした口頭作文の導入というていねいな指導方法を取り入れながら、森はより本格的な生活綴方教育の実践へと展開していく。それは、①「思い」を押さえて、「事実」をきちんと書く、②題を書くとき焦点が定まる、③現実の生活を見ることがつづること等の重要性が指摘されていることからわかる。すなわち、事実と自分の内面をきちんと見据えて書くリアリズムが強調されていることや、現実の生活台に定位すること、さらには、題を明確にすることによって、自分の志向性を意識化することなどが目指されていることがわかる。

第四に、自主的・民主的な同和教育の成果に学びながら、学校の研究活動をリードしたことである。とりわけ、同授研(同和教育における授業と教材研究会)に密接に関わりながら、現職研修を充実させていくとともに、学校の教育課程づくりと教育実践を展開していった。とりわけ、人間認識を育てる文学教育、社会認識を育てる社会科教育、生活認識を育てる生活綴方、生きる力を育てる集団づくりという同授研の4つの柱は、森の勤めていた楠見小学校の教育課程の大きな柱になるとともに、森の教育実践においても大きな支柱となったのである。

第五に、森の実践の土壌となった楠見小学校の学校づくりの実践である。当時の楠見小学校の学校づくりは、自主的・民主的な学校づくりの実践として、和歌山市のなかでの典型的な実践として大きな注目を浴びていたが、同時に、その中で、今日の和歌山市の各学校での実践をリードする高い力量を持った多くの教師を育てていた。森もまたその中で育てられた教員の

一人であるが、他方で、既に中堅教師となっていた森は、学校の研究活動や現職教育をリードするなかで、多くの若手教師を育てたのである。

「地域に根ざした学校づくり」の実践として全国から大きな評価を受けた、兵庫県の府中小学校の学校づくり⁴⁾に学びながら、策定した楠見小学校の「教師の教育的態度」は、子どもの課題に見合った優れた教育実践の創造に全力で挑む教師集団の倫理性の高さを余すことなく示している。

これは、1970年代から80年代にかけての和歌山の教育実践史に燦然と輝く一つの金字塔となったといえるし、和歌山県における教育実践史研究や教育運動史研究の課題としてより詳細な検討が求められる。

なお、最後に、本校では、楠見小学校を転勤した森が、雄湊小学校では必ずしもこれまで身につけてきた教師の力量を発揮し得ていないこと、また、二度目の勤務となり、最後の勤務校となった野崎小学校での実践、さらには、その在職中に和歌山大学大学院教育学研究科に入学し、2年間の学びを行ったことがその後の森の森の教師人生にどのような意味を持ち、どのような変容をもたらしたのかは、必ずしも十分明らかにされているわけではなく、今後の検討課題としてこのされている。

注

- 1) 船越勝・森教二「森教二のライフヒストリー研究—和歌山県における生活綴方教師の一典型—」『和歌山大学教育学部紀要教育科学編』2012年、森教二・船越勝「森教二のライフヒストリー研究(その2)—和歌山県における生活綴方教師の一典型—」『和歌山大学教育学部紀要教育科学編』2013年参照。
- 2) 同授研は、文学読本「はぐるま」をもとにした教材研究や授業研究を目的にしたはぐるま研究会から出発し、より戦後の自主的・民主的な同和教育の成果を教訓化するために、取り組み領域を文学教育以外に、社会科教育や生活綴り方、集団づくりにまで広げた「同和教育における授業と教材研究会」に発展したものである。佐古田孝一氏は、文学教育分野の中心的な指導者である。同授研は、その後、特別法体制の同和教育のあり方を考えて、「どの子も伸びる研究会」に発展的に改組される。実践で大きな指導力を発揮した。
- 3) かな文字指導については、教育科学研究会国語教育部会の研究に詳しい。奥田他『国語教育の理論』(国土社、1968年)、『続国語教育の理論』(国土社、1974年)を参照されたい。
- 4) 府中小学校の学校づくりの実践については、詳細は『地域に根ざした学校づくり』(国土社、1978年)、『学校の再生』(労働旬報社、1986年)などを参照されたい。